

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**La foto-elicitación como procedimiento para el fomento del
conocimiento del Otro/a y el aprendizaje de la segunda lengua**

**Estudio de caso con un grupo de adultos migrantes de la clase
de español del CEPA Villaverde (Madrid)**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Borja Ruiz Gutiérrez

Director

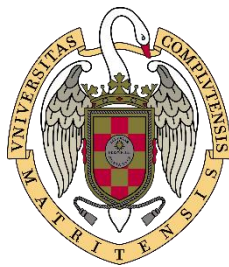
Antonio Bautista García-Vera

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**La foto-elicitación como procedimiento para
el fomento del conocimiento del Otro/a
y el aprendizaje de la segunda lengua**

**Estudio de caso con un grupo de adultos migrantes
de la clase de español del CEPA Villaverde (Madrid)**

TESIS DOCTORAL

Doctorando:

Borja Ruiz Gutiérrez

Director:

Antonio Bautista García-Vera

Madrid, 2017

Agradecimientos

El trabajo que aquí se presenta, así como el proceso de aprendizaje y maduración necesarios para realizarlo, no hubiese sido posible sin el apoyo y la confianza de las personas que me han acompañado durante estos cuatro años. Quisiera agradecer a todas esas personas el haber llegado hasta aquí.

En primer lugar, me gustaría reconocer la inestimable ayuda del catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Antonio Bautista García-Vera, director del presente trabajo. Siempre recordaré el momento en que, ante la incertidumbre que se presentaba al finalizar los estudios de la licenciatura de Pedagogía, me propuso hacer el doctorado, abriendo de esta manera el camino a un esperanzador futuro profesional. Le agradezco con afecto su orientación en la búsqueda de las lecturas necesarias para fundamentar el presente trabajo, su ayuda a la hora de configurar y reconfigurar la estructura y sus valiosas aportaciones a la hora de revisar cada capítulo y cada apartado. Sobre todo, le agradezco la disposición incondicional de toda su experiencia y conocimiento para guiarme y acompañarme durante estos cuatro años.

También me gustaría agradecer, por su cariño y respaldo, a los compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la UCM, en un tiempo cercano mis profesores y profesoras. En especial, me gustaría dedicarle un especial reconocimiento a la Dra. Belén Sáenz-Rico de Santiago y a la Dra. Carmen Saban Vera, por haber sido mis mentoras durante estos últimos años. Gracias por haberme mostrado y acompañado en las particularidades y entresijos de la profesión docente e investigadora y, sobre todo, por haberlo hecho desde la calidez de la amistad y el afecto.

Por otro lado, quisiera agradecer su ayuda a los profesores y profesoras y al equipo directivo del Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) Villaverde, sin cuya colaboración no hubiese sido posible realizar la investigación que aquí se presenta.

Agradecimientos

A Camelia, Mercedes, Nieves, Manuela, Patricia y Julia, gracias por su inestimable ayuda y compañía durante aquel curso 2014/2015.

Mención especial merecen, sin lugar a duda, cada uno de los alumnos-participantes, personas sin cuya asistencia y disposición no habría sido posible realizar el estudio que aquí se presenta. Ellas y ellos son la causa fundamental de haber podido alcanzar los conocimientos y conclusiones que aquí se recogen. Gracias a ellas y ellos pude desarrollar competencias docentes en la enseñanza del español a adultos migrantes y alófonos y pude poner en práctica las destrezas investigadoras que espero se vean reflejadas en el presente trabajo. En especial, gracias a Anna, por su responsabilidad y conocimiento. A Diaraye, por su gran valor y determinación. A Ahmed, por compartir su alegría y su simpatía siempre. A Laila, por su compromiso y trabajo. A Meliou, por su sonrisa. A Harsha, por hacernos reír con sus bromas. A Mandeep, por su hospitalidad y generosidad. A Sana, por su desparpajo y vitalidad. A Fátima, por su iniciativa y participación. A Nadia, por su afabilidad. A Sonya, por su carácter y honestidad. A Paulo, por su tranquilidad y sinceridad. A Irina, por su disponibilidad a ayudar.

Por último, este apartado de agradecimientos no estaría completo si no nombrase a aquellas personas que, aunque también han estado presentes en estos cuatro años, su apoyo incondicional no se limita a este periodo. Gracias a mis padres, Alfonso y Puri, por su paciencia, por servir siempre de estímulo intelectual y de modelo de valores. Sobre todo, por darnos a mis hermanas y a mí todo cuanto ha estado en sus manos para que llegásemos a ser los profesionales y las personas que hoy somos. Julia, Lucía y yo reconocemos y valoramos el esfuerzo que han puesto en nuestra educación. A mis hermanas, por ayudarme en todo y siempre sin vacilación.

A mis amigos y amigas, gracias por aguantar mis vaivenes del ánimo.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Resumen	13
Summary	17
INTRODUCCIÓN.....	21
Planteamiento del problema: Posmodernidad, globalización y migraciones	23
Las migraciones como efecto de la globalización.....	26
El caso de España.....	28
MARCO TEÓRICO.....	33
<i>Capítulo 1. Educación intercultural en el siglo XXI</i>	35
1.1. El problema de la definición de cultura.....	35
1.2. Paradigmas de multiculturalidad en educación.....	42
1.3. El enfoque intercultural	50
1.4. Enseñanzas desde el éxito en educación intercultural.....	57
<i>Capítulo 2. Enseñanza de la segunda lengua a personas alófonas</i>	61
2.1. Consideraciones terminológicas sobre bilingüismo y multilingüismo.....	63
2.2. Enseñanza de la lengua mayoritaria a personas alófonas.....	64
2.3. Aportaciones desde la sociolingüística	65
2.4. Aportaciones desde la psicolingüística.....	74
2.5. Argumentos en defensa del plurilingüismo	88
2.6. Enseñanzas desde el éxito en la enseñanza de la L2	100
<i>Capítulo 3. La relación entre la educación y la identidad en personas migrantes y alófonas</i>	111
3.1. Migración, duelo migratorio e identidad: Una aproximación crítica	112

3.2. Consideraciones previas sobre la conceptualización de la identidad.....	114
3.3. Identidad personal, identidades múltiples e identidad social e identidad revelada.....	115
3.4. La construcción de la identidad. El Yo narrado y la identidad de estudiante.....	124
3.5. Problemas educativos asociados a la identidad de estudiante....	132
3.6. Enseñanzas desde el éxito en relación a la identidad y el aprendizaje de la L2.....	142
3.7. Algunas conclusiones sobre el tema de la identidad	151
<i>Capítulo 4. La narrativa y el lenguaje de la fotografía y el vídeo en la formación y el aprendizaje de la L2 en personas alófonas</i>	<i>153</i>
4.1. Sobre el <i>retorno hacia la narrativa</i>	154
4.2. Cuestiones fundamentales acerca de la narrativa en la educación	157
4.3. De la brecha digital a la multialfabetización.....	166
4.4. El lenguaje de la fotografía y el vídeo en la educación intercultural y la enseñanza de la L2	174
<i>Capítulo 5. La educación y la enseñanza de la L2 en adultos migrantes y alófonos.....</i>	<i>181</i>
5.1. Delimitación conceptual de la educación de adultos.....	181
5.2. Objetivos, principios pedagógicos e investigación en la educación de adultos.....	186
5.3. Enseñanza y aprendizaje de la L2 en adultos migrantes y alófonos	192
INVESTIGACIÓN	199
<i>Capítulo 6. Cuestiones de investigación.....</i>	<i>201</i>
<i>Capítulo 7. Metodología</i>	<i>207</i>
7.1. Perspectivas metodológicas. Consideraciones previas.....	207

7.2. Justificación de la elección del estudio de caso como método de investigación.....	213
7.3. Fases de investigación.....	217
7.3.1. Fase I. Diseño metodológico. <i>El verano de 2014</i>	217
7.3.2. Fase II. Trabajo de campo. <i>El curso 2014/2015</i>	245
7.3.3. Fase III. Análisis de datos. <i>El otoño de 2015</i>	266
7.3.4. Fase IV. Informe de investigación. <i>El Año 2016</i>	280
<i>Capítulo 8. Informe de investigación</i>	287
8.1. El contexto de investigación.....	287
8.1.1. Participantes de investigación.....	288
8.1.2. Villaverde, barrio humilde.....	305
8.1.3. El Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) Villaverde.....	309
8.2. Datos y análisis de las cuestiones de investigación.....	315
8.2.1. Primera cuestión de investigación.....	315
8.2.2. Segunda cuestión de investigación.....	371
8.2.3. Tercera cuestión de investigación.....	395
8.2.4. Cuarta cuestión de investigación.....	427
8.2.5. Quinta cuestión de investigación.....	479
8.2.6. Sexta cuestión de investigación.....	521
8.2.7. Códigos transversales a la investigación.....	547
CONCLUSIONES.....	573
<i>Capítulo 9. Conclusiones</i>	577
9.1. Conclusiones de las cuestiones de investigación.....	577
9.2. Conclusiones finales de investigación.....	597
<i>Capítulo 10. Futuras líneas de investigación</i>	605
BIBLIOGRAFÍA.....	609

ANEXOS: en DVD¹

Anexo 0: Transcripciones de las reuniones con un miembro del equipo directivo

Anexo 1: Diario de investigación

Anexo 2: Datos audiovisuales

- **Anexo 2.1.:** Fotografías traídas al campo por los/as participantes para las sesiones de foto-elicitación + Vídeos grabados en el campo por el investigador + Transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo
- **Anexo 2.2.:** Fotografías realizadas en el campo por el investigador

Anexo 3: Transcripciones de los relatos y escritos de los/as participantes

Anexo 4: Respuestas de los/as participantes al cuestionario sobre las historias de vida.

Anexo 5: Respuestas de los/as participantes al cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación

Anexo 6: Codificación (índice de códigos + libros de códigos)

¹ Debido a la cuantía de los datos contenidos en los anexos y a la naturaleza digital de parte de estos, han sido recogidos en un DVD que se encuentra adjunto a la cubierta del envés de esta tesis.

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1: Principales diferencias entre las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación	228
Tabla 2. Título, fecha y duración aproximada de las sesiones de foto-elicitación	247
Tabla 3 Título, fecha y duración aproximada de las sesiones de vídeo-reflexión	248
Tabla 4 Título, fecha y duración aproximada de la sesión mediada por el libro de texto	248
Tabla 5. Parámetros e indicadores de estudio sobre las relaciones interculturales en las sesiones de foto-elicitación	375
Tabla 6. Comparativa de la participación e interacciones entre las sesiones de foto-elicitación y la sesión mediada por el libro de texto	428
Tabla 7. Contenidos léxicos del libro de texto de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde	524
Tabla 8. Contenidos léxicos de las sesiones de foto-elicitación	528
Gráfico 1. Evolución de la participación media en las sesiones de foto-elicitación	380
Gráfico 2. Evolución de las interacciones entre participantes en las sesiones de foto-elicitación	382
Gráfico 3. Comparativa entre la evolución de la participación y las interacciones en las sesiones de foto-elicitación	384
Gráfico 4. Frecuencia de aparición de los contenidos léxicos emergentes en la sesiones de foto-elicitación	530

Resumen²

Esta tesis doctoral trata de comprender cómo la foto-elicitación puede fomentar la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a, fundamentos de la educación intercultural, además de potenciar el aprendizaje de la segunda lengua³. La foto-elicitación consiste en la provocación del diálogo mediante la utilización de fotografías, de tal manera que se generen opiniones y discusiones sobre los significados que emergen de la conversación. Para lograrlo, se realizó una investigación con un grupo de adultos/as migrantes y alófonos pertenecientes a una clase de español como L2 del Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) Villaverde, en Madrid, durante el curso académico 2014/2015.

Empezamos por justificar la necesidad de llevar a cabo trabajos de innovación didáctica e investigadora desde el ámbito de la educación. El objetivo debe ser lograr una ciudadanía más justa e inclusiva con (y entre) aquellas personas migrantes procedentes de otros lugares y que no dominan la lengua mayoritaria del lugar donde residen. Argumentamos que estas personas sufren con mayor severidad que las autóctonas los efectos de las crisis financieras: tienen menos oportunidades para acceder a la vida laboral y a la ciudadanía y sufren, en ocasiones, un trato discriminatorio por parte de las instituciones y la población autóctona debido a su condición social de migrante o su condición administrativa de extranjero/a.

Realizamos una revisión del estado de la cuestión en torno a los ejes teóricos de esta tesis. Tratamos de construir nuestro propio discurso apoyándonos en conceptos, teorías, conocimientos y trabajos procedentes de la investigación relacionados con los cinco temas que son los pilares sobre los que se ha de sostener el presente trabajo de tesis doctoral. Con este fin, explicamos qué entendemos por

² Esta tesis se ha podido realizar gracias a la concesión de la “ayuda para la formación de profesorado universitario” (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la convocatoria del año 2012.

³ A lo largo de esta tesis, en ocasiones se utilizará la abreviatura científica “L2”

educación intercultural, para lo que problematizamos la evolución del concepto de cultura y estudiamos los paradigmas de multiculturalidad en la educación. También, desarrollamos los conocimientos necesarios acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la L2 en personas que no dominan la lengua mayoritaria. El estudio de las buenas prácticas educativas relacionadas con estos dos primeros temas nos informa de los beneficios educativos y sociales que se derivan de la valoración de la dimensión emocional de la personalidad de los discentes.

Así, revisamos la literatura pertinente acerca de la relación entre la educación y la identidad en personas migrantes y alófonas. También, damos cuenta de los resultados de las investigaciones que relacionan la narrativa con la utilización de los lenguajes de la fotografía y el vídeo en la educación y el aprendizaje de personas cultural y lingüísticamente diversas. Por último, revisamos aquellos elementos que singularizan la educación de adultos: objetivos, principios pedagógicos, y conocimientos teóricos y prácticos acerca de la intervención educativa y la investigación con personas que se encuentren esta etapa educativa.

Las preocupaciones mencionadas al principio de este resumen, así como la revisión de la literatura especializada, nos llevaron a formular las cuestiones de investigación. Estas nacen de la necesidad de realizar indagaciones acerca de los usos de la fotografía y el vídeo “como sustrato de las relaciones interculturales dirigidas a los aspectos formativos de la enseñanza; es decir, entre otros fines, a fomentar el conocimiento mutuo (del Otro/a)...” (Bautista, 2011b, p. 217).

Las cuatro primeras cuestiones atendían a la *dimensión formativa* de la educación, es decir, a las situaciones que fomentan los procesos mentales superiores, como el análisis, el razonamiento crítico, la reflexión, etc. relacionadas con la dimensión afectiva, emocional y ética de las personas. Las dos siguientes cuestiones atendían a la *dimensión instructiva*, esto es, aquella que se relaciona con los procesos mentales de asociación y memoria que originan la capacitación de las personas para desarrollar habilidades técnicas para la resolución de tareas. Entendemos que ambos tipos de

procesos se dan de manera simultánea y complementaria en la cognición humana. Educar es instruir y formar (Bautista, 2013).

Para responder a las cuestiones de investigación se llevó a cabo un estudio de caso con el grupo de adultos de la clase de español del CEPA Villaverde durante el curso 2014/2015. Durante este curso académico, se realizaron once sesiones de foto-elicitación, en las que se proyectaron fotografías personales traídas al aula por los alumnos-participantes. Los datos procedentes de estas sesiones se compararon con los datos recogidos durante las sesiones mediadas por el libro de texto. Se utilizaron técnicas de recogida de datos de tipo cualitativo, tales como la observación participante, las entrevistas no estructuradas y el registro de datos audiovisuales, además de otras técnicas, como el cuestionario, vinculadas tradicionalmente a los enfoques metodológicos de tipo cuantitativo. Aunque el análisis y la interpretación de los datos se realizaron desde un enfoque metodológico principalmente cualitativo, también se han incluido análisis que atienden a la dimensión cuantitativa de los datos.

En relación con las cuatro primeras cuestiones de investigación, centradas en la dimensión formativa de la educación, los resultados indican que la foto-elicitación fomentó el conocimiento del Otro/a atendiendo principalmente a cinco factores. En primer lugar, el trabajo con las fotografías provocó la construcción y reconstrucción de significados culturales que son necesarias para poder reconocer el prisma etnocéntrico con el que observamos la alteridad. En segundo lugar, el conocimiento del Otro/a se fomentó al reconocer los/as participantes la afiliación y posicionamiento de sus compañeros con respecto a los temas que emergían en las sesiones de foto-elicitación. En tercer lugar, este tipo de conocimiento se dio al reconocer sentimientos como la identidad, la alegría, el orgullo o la nostalgia. En cuarto lugar, se dio al provocar la foto-elicitación interacciones simbólicas de comparación de lo propio con lo ajeno, entre dos o más modelos culturales. En quinto lugar, el conocimiento del Otro/a se fomentó gracias a que la foto-elicitación provocó la reflexión acerca de las diferencias y semejanzas entre las culturas, así como sobre la propia. El análisis de los datos de la cuarta cuestión

indica que las sesiones de foto-elicitación representan una situación educativa más propicia para el conocimiento del Otro/a que las sesiones mediadas por el libro de texto.

Atendiendo a las dos siguientes cuestiones de investigación, la foto-elicitación fomentó los procesos de práctica situada y el aprendizaje de un vocabulario más relevante y significativo que el que se daba en las sesiones mediadas por el libro de texto, al estar relacionado con las culturas y las lenguas de origen de los alumnos-participantes. De manera transversal, en la investigación encontramos que los/as participantes mostraron la “necesidad de narrarse”, afirmando su identidad a través de la narración de su historia de vida o de aspectos relacionados con su cultura y su lengua de origen, mediante la emergencia de los significados que las fotografías provocaban.

A la vista de los resultados de investigación, concluimos que la foto-elicitación se reveló como un procedimiento que aúna el fomento del conocimiento del Otro/a y el aprendizaje de la L2. En definitiva, la foto-elicitación plantea unas situaciones educativas innovadoras que complementan y promueven las dimensiones instructiva y formativa de la educación, dimensiones que consideramos necesarias en la educación intercultural que demandan las sociedades multiculturales del siglo XXI.

Summary⁴

The present doctoral thesis focuses on how photo-elicitation can foster the knowledge of the Other (the basis of intercultural education), as well as second language (L2) learning. In order to achieve this purpose, a research with a group of non-Spanish speaking migrant adults studying Spanish as a L2 at Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) Villaverde, in Madrid, was conducted.

Firstly, we justify the need to carry out didactic and research innovation experiences in education, in order to achieve a fairer and inclusive citizenship with (and among) those migrants who do not master the language of the place where they reside. We argue that this group suffers the effects of the financial crises more severely than natives. They also have fewer opportunities to access the working and public life due ignorance of the L2. Furthermore, they can sometimes suffer discriminatory treatment from institutions and the native population because of their social status as migrants.

We continue to carry out a study around the main ideas of this work. We try to build our own discourse by relying on the concepts, theories, knowledge and experiences derived from research, related to the five central themes to the present dissertation. First of all, we explain what we understand by intercultural education, focusing on the evolution of the concept of culture, and the paradigms of multiculturalism in education. We also examine the theoretical knowledge necessary to the teaching of L2 of people who do not master learning the L2. The study of good educational practices related to these first two themes inform us of the educational and social benefits derived from assessing the affective and emotional dimensions of the students' personality.

⁴ This thesis has been made possible thanks to the "Formación de Profesorado Universitario" scholarship, granted by Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, years 2013-2017.

Summary

The study of previously examined items led us to review specialised bibliography exploring the relationship between education and identity in non-Spanish speaking migrants living in Spain. Identity, together with the affective and emotional dimensions of personality, represent the theoretical backbone of this work. We also present research that links the narrative topic to the use of the languages of photography and video in education of culturally and linguistically diverse people. Finally, we examine those key elements that distinguish adult education from other educational forms. We review its goals, pedagogical principles and theoretical and practical knowledge about educational intervention and research.

The concerns mentioned at the beginning of this summary, together with the literature review, led us to formulate the research proposal, where six questions were concretized. These resulted from the need to carry out research on the uses of photography and video "as a substrate of intercultural relations directed to the formative aspects of teaching; that is to say, among other aims, to foster mutual knowledge (of the Other) ... " ⁵ (Bautista, 2011b, 217).

The first four questions dealt with the *formative dimension* of education. That is, situations that foster higher mental processes, such as analysis, critical reasoning, reflection, etc., related to the emotional and ethical facet of people. The following two questions dealt with the *instructional dimension*, that which relates to the mental processes of association and memory, in order to train people to develop technical and instrumental skills for the resolution of tasks (in our case, L2 learning). We understand that both types of processes occur simultaneously and are complementary in human cognition.

A case study was conducted with a group of adults attending the Spanish class of CEPA Villaverde, Madrid, during the academic year 2014/2015. Data from eleven photo-elicitation sessions, where personal photographs brought by the students were projected and discussed, was collected. This information was then compared with data collected during textbook mediated sessions. Qualitative data

⁵ Translated by the author of this thesis from the original in Spanish.

collection techniques were utilised, such as participant observation, unstructured interviews and audio-visual recording. Other data collection techniques such as the questionnaire, traditionally used in quantitative methodological approaches, were implemented. Although data analysis was mainly carried out from a qualitative methodological approach, quantitative dimensions of analysis were also included.

In relation to the first four research questions, focused on the formative dimension of education, the results suggest that photo-elicitation fostered knowledge of the Other, regarding five factors. Firstly, it triggered cultural meaning construction and reconstruction processes; necessary to recognize the ethnocentric prism with which most people observe 'otherness'. Secondly, we suggest that knowledge of the Other was fostered by recognizing their peers' affiliation related to the emerging themes in the photo-elicitation sessions. Third, we believe that this type of knowledge was promoted by recognizing their peers' affections and feelings, such as identity, joy, pride, or nostalgia. Fourthly, we think it was fostered by symbolic interactions comparing one's own with another's cultural models. Fifth, we suggest that photo-elicitation triggered reflection on the differences and similarities among cultures, as well as on one's self. From the fourth research question, we suggest that the photo-elicitation sessions represent a more propitious educational situation than textbook mediated situations.

As for the two subsequent research questions, we believe that photo-elicitation fostered situated practice processes which promoted, in turn, the communicative approach of language learning. Moreover, it also resulted in a more relevant and meaningful vocabulary learning experience than the one given in textbook mediated sessions, as the former connected to the participants' native cultures and languages. Transversally in the research, we found that participants showed a "need of self-narrating" through the emergence of meanings that the photographs elicited, in order to affirm their identity through the narration of their life history, or about elements related to their native culture and language.

Summary

In light of the research results, we conclude that photo-elicitation has been revealed as an effective didactic procedure that brings together the promotion of knowledge of the Other as well as L2 learning. In short, we believe that photo-elicitation poses innovative educational situations that complement and promote both instructional and formative dimensions of education; elements we consider necessary in the intercultural education demanded by our 21st century multicultural societies.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema: Posmodernidad, globalización y migraciones

Quizás el peligroso progreso había llegado demasiado deprisa, quizá los Estados y las ciudades se habían hecho fuertes con demasiada rapidez; y la sensación de poder siempre induce a hombres y Estados a hacer uso o abuso de él.

Stefan Zweig. *El Mundo de Ayer*

La llamada “posmodernidad” y el fenómeno de la globalización han cambiado sustancialmente la naturaleza de las migraciones. Hija de una modernidad objetivamente entusiasmada consigo misma y desligada del interés por los valores de progreso común que le precedían, la posmodernidad adolece de diferentes crisis, heredadas quizá como una reacción lógica a las ilusiones no cumplidas de la modernidad⁶. Podemos caracterizar la posmodernidad como una compleja serie de movimientos filosóficos y culturales que comienzan en el siglo XX y que continúan hasta nuestros días⁷; cuyas principales características son: el relativismo de la razón positivista (Aróstegui y Martínez Rodríguez, 2008, p. 11) que había dominado

⁶ Habermas (1989, p. 9) habla de la modernidad como un “proyecto inacabado”.

⁷ Ballesteros (1989) nombra cuatro acontecimientos históricos como precursores esenciales de la posmodernidad. Este autor señala como fecha decisiva el final de la II Guerra Mundial, con Auschwitz y las bombas de Hiroshima y Nagasaki como paradigma de la barbarie humana; en segundo lugar, nombra el proceso de la descolonización como ejemplo de la decadencia de occidente; la conciencia de los efectos negativos de la industrialización y la reivindicación de los derechos de la mujer en la década de los sesenta son el tercer y el cuarto acontecimiento histórico iniciadores de la era posmodernista. Según este autor, “El término ‘postmodernidad’ aparece en la historiografía, para calificar nuestra época, por vez primera en la monumental obra de Toynbee *A study of History*, comenzada en 1922 y publicada entre 1934 y 1954” (p. 101).

las epistemologías científicas desde Descartes; el desencanto del ideal de progreso y de las utopías que habían nacido con la revolución industrial; y el creciente valor del individualismo en detrimento del valor de lo común (Bauman, 2001, p. 7-11, 101-102).

La paradoja ética de la posmodernidad, explica Bauman (1992, p. 22), es que cada vez necesitamos realizar más juicios de valor a la vez que disminuyen –o se diluyen, en nuestra opinión– los criterios y los recursos para llevarlos a cabo. El acceso a la información producido por el desarrollo tecnológico, con la creación de una red de comunicación mundial e instantánea como máximo exponente, ha resultado en un sentimiento generalizado de desconcierto, escepticismo y desconfianza ante los constantes mensajes con los que somos bombardeados desde diferentes medios. Es decir, disponemos de ingentes cantidades de información pero no de criterios para poder discernir qué fuentes son fiables, más si cabe cuando los mensajes se nos presentan innumerables veces como contradictorios. Este hecho produce en la práctica, explica Terrén (2011a, p. 65), juicios ambiguos y una creciente falta de consenso ante las cuestiones éticas. Más problemático aún, creemos, es el hecho de que esta confusión produzca el desinterés de grandes sectores de la población por las cuestiones políticas que nos afectan, lo que Laporta (2000) denunció que podía degenerar en un “cansancio de la democracia”.

Si la posmodernidad representa el cambio de mentalidad producido en el siglo XX, la globalización es el conjunto de cambios producidos en la vida práctica del final de este siglo. Fruto de un torrencial desarrollo tecnológico y de una economía neoliberal mundializada, comenzó a desarrollarse en el planeta el proceso de la globalización. Podría localizarse cronológicamente el comienzo de este proceso en la caída del muro de Berlín y el final de la guerra fría en la última década del siglo XX. El proceso de la globalización ha sido definido por Terrén (2007) de la siguiente manera:

La globalización es un proceso multidimensional que –entre otros muchos efectos–, por el tipo de cambio tecnológico en que se sustenta, altera radicalmente el uso y percepción tradicional del espacio y el

tiempo, la percepción de las distancias físicas y culturales, y, en consecuencia, altera también elementos fundamentales en la configuración de la identidad, como los sentimientos de semejanza, cercanía y pertenencia. (p. 261).

La globalización, como fenómeno multidimensional, afecta a muy diversos factores de la vida humana. La economía pasó de ser una economía de producción en la modernidad a una economía de consumo, principalmente del sector servicios, en la era posmoderna. En la esfera política se crearon grandes uniones políticas y económicas, como la Comunidad Económica Europea, antecedente de la actual Unión Europea, para favorecer el flujo interior de bienes y personas y para competir en el mercado mundial con otras economías de gran potencia como la norteamericana o, más recientemente, la china⁸. Cope y Kalantzis (2009) afirman que la ilusión de los “Estados niñera” de crear políticas para el Estado del bienestar era solo la respuesta del capitalismo al comunismo, y que, después del fin de la guerra fría, los Estados capitalistas han ido poco a poco privatizando servicios otrora públicos: “Estos cambios se han visto articulados por medio de la ideología del ‘neoliberalismo’, cuyo mantra principal proclama que la reducción del Estado permite una mayor libertad a los ciudadanos” (p. 62). En esta misma línea, Moreno Cabrera (2006, 53–54) denuncia que el término globalización es, en realidad, un eufemismo de un imperialismo económico, político y cultural llevado a cabo por las sociedades occidentales postcoloniales.

Terrén (2007, p. 262–265) explica que la globalización es generalmente entendida como una serie de procesos convergentes, donde el flujo de información desde los productores de los mensajes hacia todos los rincones del planeta vía internet o televisión resulta en la unificación, por ejemplo, de los patrones de consumo

⁸ Otra paradoja de la posmodernidad, explica Terrén (2007, p. 264) es la desaparición de las fronteras para la movilidad de personas y bienes en algunas zonas a la vez que se edifican muros de separación entre los mundos ricos del norte y los mundos pobres del sur, como por ejemplo: Israel-Palestina; EEUU-México; Europa-África.

alimenticios y de los patrones de consumo de bienes. Ejemplos claros de esto es la mundialización de McDonald's, el imperio de ropa ZARA o los muebles de IKEA. Sin embargo, este autor nos advierte de que existen otros procesos antagónicos a los anteriores, no tan visibles. Así, hay procesos divergentes que resultan como reacción a los procesos convergentes, por ejemplo: el crecimiento de los nacionalismos y regionalismos, los tribalismos, la Yihad, etc. Según este autor, existe una convivencia y una constante tensión entre ambos tipos de procesos, los convergentes y los divergentes, lo que no hace sino reforzar la paradoja ética de la posmodernidad de Bauman comentada anteriormente. A nuestro modo de ver, la constante necesidad de realizar juicios de valor, careciendo de criterios estables para su discernimiento crítico, fruto del constante escepticismo y desconcierto que la posmodernidad produce, puede resultar, entre otros efectos, en la indefinición de las identidades personales y sociales de los ciudadanos de las sociedades postmodernas.

Las migraciones como efecto de la globalización

Una de las principales dimensiones de estudio de la globalización es el flujo migratorio de personas entre territorios alejados geográficamente, producido gracias al desarrollo de los medios de transporte durante el siglo XX. La multiculturalidad –esto es, la presencia de diferentes culturas conviviendo en un mismo espacio público⁹– aparece ya en los primeros Estados-nación de la era moderna, explica Fernández Enguita (2001, p. 3), al producirse migraciones internas en ellas, siendo razonable pensar que personas con diferentes culturas quedasen enmarcadas en el mismo espacio, moviéndose más tarde por su territorio, creando así situaciones de multiculturalidad. Algunos ejemplos de estas migraciones internas son las producidas por los lapones en el norte de los países

⁹ Trujillo (2005) explica que el prefijo *multi* hace referencia al contacto entre dos o más culturas: “Así, la multiculturalidad es el concepto que describe una situación (nacional, regional, comunitaria) de culturas en contacto, como el multilingüismo es de lenguas en contacto.” (p. 32).

escandinavos¹⁰ o las minorías tradicionales europeas, como los judíos o los romaníes. Sin embargo, la heterogeneidad cultural tradicional no es en ningún caso comparable con la actual, es decir, la heterogeneidad anterior a las migraciones poscoloniales del siglo XX era, incuestionablemente, más homogénea.

En esta tesis se acepta, por su actualidad y relevancia, la conceptualización de este fenómeno que hace Terrén (2007), como “transmigración”, alejado del concepto tradicional de migración, de carácter más permanente:

La transmigración no es tanto el desplazamiento de un espacio a otro, sino, más bien, la constitución de un nuevo espacio social, distinto pero a la vez unido al origen y al destino a través de frecuentes viajes y comunicaciones, redes de capital social, cadenas, simbologías, etc. (p. 272).

Este autor entiende que, actualmente, las personas que migran pueden volver a su lugar de origen más fácilmente que antaño –gracias al desarrollo de los medios de transporte–, de vacaciones o definitivamente; y mantienen el contacto con sus familiares y sus culturas de origen gracias al desarrollo de los sistemas de comunicación. Tomando estas ideas pero intentando simplificar el lenguaje, en esta tesis hablamos de “personas migrantes” o “personas inmigradas”, con el objetivo de asociar a estas personas con el “nosotros”, puesto que creemos que nadie está exento de verse en la tesitura de tener que dejar su hogar en busca de una vida mejor.

En cuanto a las causas que mueven a las personas a trasladar su lugar de residencia, pueden ser de muy diversa naturaleza, aunque pueden clasificarse dicotómicamente entre causas voluntarias, como por ejemplo: causas laborales o búsqueda de nuevas experiencias de vida; o causas involuntarias o forzadas, por ejemplo: causas económicas, conflictos bélicos, causas políticas, etc. (Carrasco,

¹⁰ Para un estudio más detallado de la educación las minorías nacionales suecas, ver Von Brömssen y Rodell (2010).

Pámies, Ponferrada, Ballestín y Bertrán, 2011). En esta tesis nos referimos principalmente a personas que migran debido al segundo tipo de causas. Las migraciones internacionales son, en definitiva, una de las consecuencias más significativas de la globalización.

En el caso de Europa, Essomba (2007, p. 280–281) clasifica tres grupos de países en función del momento en que comenzaron a recibir los flujos migratorios masivos y de cuánto tiempo llevan afrontando los retos que supone el fenómeno migratorio. Francia, Reino Unido y los Países Bajos conforman el grupo de *receptores de primera generación*, habiendo comenzado a recibir personas procedentes de otros lugares geográficos en los años cincuenta y sesenta. Bélgica, Alemania, Austria y Suecia conforman el segundo grupo, *receptores de segunda generación*, recibiendo inmigración a partir de los años setenta y ochenta¹¹; el tercer grupo está compuesto por Irlanda y Finlandia más los países del sur de Europa: España, Portugal, Italia y Grecia, conformando este último el grupo de *receptores de tercera generación*. Según Serra y Palaudárias (2011, p. 121), aunque en España existen migraciones internas, diversidad autóctona y colectivos minoritarios desde hace más tiempo, no es hasta los años ochenta y noventa, con la llegada de la *nueva inmigración*, cuando se comienza a hablar de diversidad cultural.

El caso de España

En el año 2007 acababa en España un ciclo de gran crecimiento económico que había comenzado en el año 1994, incrementando en un 70% su PIB, un 56% la renta disponible de los hogares y un 67% la población ocupada. Aquel año comienza un periodo de recesión económica producida por una crisis financiera internacional de la que aún no conocemos el final de sus devastadores efectos (Colectivo IOÉ, 2013, p. 1; Actis, De Prada y Pereda, 2009). La

¹¹ Verhoeven (2007, p. 171ss) afirma, sin embargo, que la historia de la inmigración en Bélgica comienza tras el final de la Segunda Guerra Mundial, en los años cincuenta, siendo los españoles, italianos, griegos, turcos y portugueses, argelinos y ciudadanos de la entonces Yugoslavia, los contratados como mano de obra para la industria.

constante demanda de empleo en sectores de la economía informal y poco regulada y la posibilidad de acceso a prestaciones sociales como sanidad y educación públicas y gratuitas durante esos años, produjeron un *efecto llamada* de personas procedentes de otros lugares geográficos, pues España era una oportunidad laboral – aunque temporal – a unas situaciones de vida difíciles y precarias¹² (Colectivo IOÉ, 2013, p. 1; Olmo, 2011, p. 606). Durante esos catorce años de expansión económica, se produjo el mayor crecimiento inmigratorio de la historia contemporánea de España, pasando la población extranjera de 2,5 a 6,5 millones de personas y disminuyendo la tasa de desempleo del 24,1% al 8,3% (Colectivo IOÉ, 2013, p. 1).

Tras la crisis financiera internacional que comenzó en el año 2008 y que aún no ha acabado, se produjo una desaceleración del efecto llamada debido a una gran destrucción de empleo, siendo el colectivo de personas inmigradas el más afectado en comparación con la población nativa¹³ (Colectivo IOÉ, 2011, p. 86). Hay que recordar que este grupo está más representado que los autóctonos en puestos de trabajo precarios, subordinados, temporales y de bajos salarios, como por ejemplo la agricultura; la construcción y las industrias auxiliares; y el sector servicios: amas de casa, cuidado de personas mayores, hostelería; etc. (Colectivo IOÉ, 2013).

También se ha demostrado cómo las personas inmigradas sufren con mayor severidad que las autóctonas los efectos negativos de la crisis financiera, como los siguientes: el hecho de estar supeditada su estancia en el país a la renovación de sus contratos laborales; siendo menos favorecidos que los autóctonos por la acción redistributiva del Estado; o siendo reducidas sus condiciones de

¹² Recientemente, Sánchez (2015) denunciaba en prensa que ya no existe, como al principio del siglo XXI, un “efecto llamada” producido únicamente por factores económicos, sino que lo que existe es un “efecto empuje”, producido por las guerras, la violencia y la persecución de sus países de origen: son los refugiados que piden entrar en Europa.

¹³ Es importante recordar que este dato hace referencia a la condición social de inmigrado (nacido fuera de España) y nativo (nacidos en España), independientemente de su condición jurídica (españoles-extranjeros).

vida, como por ejemplo, más dificultades para afrontar gastos básicos, resultando más afectados por los desahucios o teniendo más dificultades que las personas autóctonas para calentar la vivienda (Colectivo IOÉ, 2011, 2013). En definitiva, el colectivo de personas inmigradas, por no hablar de aquellas personas inmigradas que no se encuentran en situación de regularidad administrativa, es evidentemente un colectivo más vulnerable que otros a los efectos del desempleo y el deterioro de las prestaciones sociales producidos por la crisis económica, por no tener recursos económicos para hacer frente a esta situación de la pobreza¹⁴.

Las personas migrantes son, además, discriminadas por ciertos sectores de la población autóctona en función no solo de su condición extranjera, sino de argumentos nacionalistas, étnicos o de clase social, como han señalado Actis, De Prada y Pereda (1995) en su artículo acerca de los discursos de los españoles sobre los extranjeros. Los discursos racistas y xenófobos de los españoles son en realidad discursos contruidos “de oídas” (p. 17), concluyen estos autores, por la interacción y combinación de criterios como el de *extranjería*, *migración*, *clase social*, *etnia* y *cultura*. A este respecto, Adela Cortina (2000) denuncia que, en realidad, las sociedades occidentales sufren de *aporofobia* y no de racismo: lo que parece dar lugar a los discursos generalmente llamados racistas o xenófobos es en realidad un rechazo de la pobreza, esto es, de los inmigrantes o extranjeros pobres, no de los inmigrantes o extranjeros ricos.

En nuestra opinión, los discursos y las actitudes sobre los extranjeros se asientan en estereotipos y prejuicios colectivos, conjuntamente contruidos, generados históricamente a la vez que reproducidos y perpetuados tanto por los propios agentes sociales como por las

¹⁴ No estamos teniendo en cuenta a las personas migradas de alto poder adquisitivo, como pudiera ser por ejemplo el directivo de una corporación multinacional europea residente en España. Es evidente que estas personas no sufren las mismas situaciones de precariedad que las personas inmigradas de bajos recursos económicos. Cabría preguntarse si se etiqueta a las personas inmigradas ricas como “inmigrantes”, o si solo los pobres reciben este estigma social; así lo señala el catedrático Javier de Lucas, quien afirma que nadie ve al futbolista Neymar como un inmigrante (en Delclós, 2013).

instituciones formadoras: la familia, el sistema educativo, los medios de comunicación de masas, las redes sociales, etc. Besalú (2002) señala que un *estereotipo* es “una imagen simplificada de los miembros de un grupo” (p. 160), que antecede al *prejuicio*: un juicio no comprobado sobre una persona o un grupo y que predispone a la acción (p. 162).

Se deben reconocer las sociedades multiculturales y las migraciones como una realidad social innegable de nuestros días que, unida a los efectos antes mencionados de la posmodernidad y la globalización –incertidumbre y desconcierto; falta de criterios formales para elaborar juicios coherentes y firmes; alteración de los procesos tradicionales de construcción de la identidad– no hacen sino reforzar la necesidad de la innovación educativa en favor de una sociedad más justa e igualitaria. Tal sociedad debería incluir a aquellos que tienen menos oportunidades para acceder de manera normal a la vida laboral y la vida pública por el hecho de no dominar el idioma mayoritario, en primer lugar, de haber nacido en un lugar diferente y de ser clasificados por la sociedad de destino en función de su apariencia física o su lengua materna y de esa acción puntual en sus historias de vida: haber migrado¹⁵.

Si el ideal de los sistemas educativos del siglo XIX y gran parte del siglo XX era formar ciudadanos para el Estado-nación, en los Estados y las sociedades multiculturales del siglo XXI se debe educar a las personas para una verdadera ciudadanía multicultural (Terrén, 2011a). Por lo tanto, creemos que la educación debe tomar la responsabilidad de liderar el cambio que necesitan las nuevas sociedades, formando e instruyendo a las personas con los conocimientos, las competencias y los valores necesarios para que puedan construir una manera digna y positiva de ser en el mundo con los demás seres humanos, independientemente de su lugar de nacimiento, en la era de la desconfianza, el escepticismo y el individualismo posmoderno.

¹⁵ El sociólogo García Borrego (2003) se pregunta cuánto tiempo ha de residir una persona en la sociedad de destino para dejar de ser tratado como un inmigrante.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Educación intercultural en el siglo XXI

El odio al otro es el cimiento de las naciones

El Roto

1.1. El problema de la definición de cultura

La educación que hoy recibimos en Europa no fue diseñada para hacer frente a la situación actual de multiculturalidad. Más aún, no se ha sabido adaptar, ni mucho menos se anticipó, a los problemas que nacen del desajuste entre la presencia de personas cultural y lingüísticamente diversas y unas instituciones educativas decimonónicas, rígidas. “Un Estado, una lengua, una escuela” decía Napoleón. Feito (2007) señala que “la escuela –más allá de la alfabetización básica– es una institución concebida para los hijos de varones de las clases propietarias y de altos profesionales” (p. 75). En la misma línea, Sánchez Sáinz (2013) señala que el valor hegemónico que dicta la norma (también al sistema educativo) sería “ser hombre, joven, blanco, atractivo, inteligente, heterosexual, masculino y con dinero” (p. 20). Según esta idea, las diversidades, como por ejemplo las mujeres, los pobres, los homosexuales o las personas procedentes de otros lugares geográficos diferentes a los países europeos (por poner solo algunos ejemplos), se han ido adaptando a la escuela como han podido.

En el caso concreto de la diversidad cultural y lingüística, autores como Essomba (2007, p. 276; 2009) y Terrén (2011b, p.98ss), han reconocido el desajuste entre la escuela y la atención a este tipo de diversidad –y no la simple presencia de personas diversas cultural y lingüísticamente– como el principal problema en la atención a este alumnado. Antes de analizar cuáles son los efectos de las migraciones en la educación de las sociedades de destino, es

necesario revisar el concepto tradicional de cultura, con el fin de analizar y reflexionar acerca de su pertinencia y adecuación en las sociedades multiculturales en que vivimos.

El concepto de cultura, explica Trujillo (2005a, p. 26), nace en el siglo XIX en Francia e Inglaterra bajo el término *civilisation* y en Alemania bajo el término *kultur*. En el sentido francés e inglés, según Norbert Elias (cit. en Trujillo, 2005, p. 26), civilización es el acervo de conocimientos racionales, tangibles, de carácter político, científico, económico o social; mientras que los intelectuales alemanes entendían la cultura en un sentido más espiritual y universal, siendo esta el conjunto de conocimientos artísticos, religiosos y emocionales. De entre todas las ciencias sociales, quizá sea la antropología la que más esfuerzo ha dedicado a la conceptualización del término. Tylor (1871) fue el primero en definir la cultura desde esta perspectiva: "La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (p. 29). El reconocido antropólogo estadounidense Clifford Geertz (2001) entendía la cultura, en su libro *El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente*, como "un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios" (p. 70). Bueno (1995, p. 362), por su parte, distingue entre una Cultura con mayúscula y una cultura con minúscula, entre *highbrow culture* y *lowbrow culture*. La primera incluye la historia, las artes y los grandes logros de la humanidad; la segunda englobaría las costumbres, tradiciones y formas de vida de la comunidad¹⁶. El también antropólogo estadounidense Sahlins (1997) define la cultura como "la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos" (p. 41).

Las anteriores definiciones del término entienden la cultura como un conjunto acabado de conocimientos, significados, costumbres y

¹⁶ En nuestra opinión, esta distinción entre *alta cultura* y *baja cultura* ha llegado hasta nuestros días, entendiéndose en el imaginario social, en muchos casos, que el término cultura se refiere siempre a la primera de las dos.

tradiciones que dictan normas tanto tácitas como explícitas, más o menos estrictas, sobre cómo deben sentirse, qué deben pensar y cómo deben comportarse los seres humanos de una comunidad concreta. Decimos más o menos estrictas porque Geertz (2001) sí reconoce que “la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos– como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (...) que gobiernan la conducta” (p. 51). Diríamos, por ejemplo, que un español que cena a las seis de la tarde no sigue la pauta cultural de su país.

Aunque debamos reconocer la necesidad de la delimitación conceptual de este término para su comprensión, así como para su manejo e intercambio académico y social, creemos que esa *proyección de pasado*, que entiende el término como un constructo acabado que prescribe normas –desde el pasado– a las personas, sienta las bases para cierto grado de *esencialismo cultural*, que resulta en el *determinismo* o *fundamentalismo cultural*¹⁷, con las notables consecuencias que esto tiene para la educación. Un ejemplo ilustrativo de esta conceptualización retrospectiva de cultura es el significado de la expresión *bagaje cultural*, que entiende la cultura como el equipaje o las maletas llenas de conocimientos, creencias y valores heredados que los grupos de personas llevan consigo a la espalda. El término *bagaje cultural* se puede explicar gracias a la idea de *capital cultural* que aparece en el libro de Bourdieu (2001) *Poder, derecho y clases sociales*, cuyo cuarto capítulo se centra en la explicación de las tres formas de capital: económico, cultural y social¹⁸. Bourdieu explica que existen tres tipos de capital cultural: el *capital cultural incorporado*, que hace referencia al aprendizaje que una persona ha adquirido en su familia y en la escuela: “El capital

¹⁷ El fundamentalismo cultural explica que los problemas económicos o sociales son debidos a las diferencias culturales, entendiendo las culturas inmigrantes como enemigos homogéneos en contra de una cultura propia, también homogénea (Alegre y Subirats, 2007b, p. 49).

¹⁸ Este libro es una compilación de diversos textos del autor, como contribuciones orales, artículos o colaboraciones en obras colectivas.

incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*. Del ‘tener’ ha surgido el ‘ser’” (p. 140); el *capital cultural objetivado*, que se refiere a los elementos transferibles en soporte físico: las pinturas, los libros o escritos, los monumentos, instrumentos, etc.; y, por último, el *capital cultural institucionalizado*, que se refiere a los títulos, por ejemplo los académicos, que confieren a su portador un valor acordado y duradero.

El esencialismo cultural, que mencionábamos al comienzo del anterior párrafo, entiende que las culturas son constructos cerrados y aislados entre sí y por lo tanto no pueden existir los intercambios entre estas. Según esta concepción, explican Actis, De Prada y (1995, p. 30–31), las personas estaríamos determinadas desde el nacimiento por la cultura en la que crecemos y nos desarrollamos. A nuestro modo de ver, creer que las culturas son universos impermeables a las demás culturas es precisamente el error epistemológico del esencialismo cultural. Quizá sea por una necesidad psicológica de agrupación y delimitación de los conceptos para su comprensión, manejo y almacenaje cognitivo, por lo que formamos ideas cerradas de lo que son las diferentes culturas mediante un ejercicio de oposición, según las leyes de la psicología de la Gestalt. Decimos, por ejemplo: “La cultura europea no es la cultura asiática”. Aunque se deban reconocer los casos de culturas desconectadas, los discursos generales hablan, erróneamente en nuestra opinión, de estas dos culturas como si no tuviesen elementos en común entre ellas, como si unas no se hubiesen nutrido y formado con los reflejos de las otras¹⁹.

Creemos asimismo que las culturas son, además de flexibles y permeables entre sí, universos contenedores y contenidos a la vez. Resulta importante advertir que nos referimos al hecho de que unas culturas contengan a otras y sean contenidas por otras. Esta idea no implica aceptar que las personas estén contenidas dentro de una cultura, sin posibilidad de salir de la misma. Queremos decir que

¹⁹ En el caso concreto de España, la influencia de la cultura árabe es evidente en la cultura, por ejemplo, en la gastronomía, el lenguaje, la arquitectura...

dentro de cada cultura existen subculturas de igual manera que cada cultura está contenida en otra supracultura. Por ejemplo, podría decirse que la cultura germánica y la cultura latina están contenidas dentro de la cultura europea²⁰; de igual manera, dentro de la cultura germánica podríamos encontrar la cultura hanseática y la bávara; dentro de la bávara, la franconia y la suabia, etc²¹. ¿Podríamos seguir dividiendo el concepto de cultura hasta llegar a hablar, en el ámbito que nos ocupa, de *cultura escolar*? ¿Y de *cultura de un aula*? Pérez Gómez (1998, p. 17) entiende, de hecho, la escuela como un espacio ecológico donde se entrecruzan y relacionan diferentes culturas: la *cultura crítica*, que se extrae de las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; la *cultura académica*, alojada en las concreciones del currículum; la *cultura social*, que influye desde el exterior a través de la transmisión de los valores hegemónicos; la *cultura institucional*; y, por último, la *cultura experiencial* e individual de cada uno de los agentes educativos que conviven en ella. Las culturas, como tejidos de significados sin claros límites entre ellas, establecen relaciones de interdependencia en un constante intercambio creativo entre sus sistemas y lenguajes simbólicos.

Del anterior razonamiento concluimos que las delimitaciones entre las culturas no son más que construcciones artificiales, aunque reconocemos necesarias, que nos sirven a los seres humanos para comprender la compleja realidad social en la que vivimos, sirviéndonos como andamiaje simbólico para la construcción creativa y autónoma de significados. Los límites y las fronteras entre las culturas –y por lo tanto las culturas en sí–, su forma y contenido, son, a fin de cuentas, una cuestión de perspectiva.

Una definición más acorde con la definición que se quiere hacer en esta tesis del concepto de cultura es la que nace de la antropología cognitiva, que trata de comprender la relación entre la cultura y la

²⁰ Cole y Scribner (1977) respaldan esta proposición: “Es posible hablar de cultura europea, a pesar de las grandes variaciones en indumentaria, lengua, crianza de los hijos y creencias religiosas que existen entre los pueblos del Viejo Continente” (p. 5)

²¹ Esto es lo que Pérez Gómez (1998) entiende como el “carácter sistémico” de la cultura.

cognición humana. Según D'Andrade (cit. en Trujillo, 2005, p. 29), la cultura no solo sirve para comprender el mundo, sino que también sirve para crearlo, puesto que tiene un carácter “directivo, evocador y constructor de la realidad” (p. 65). Esta visión de la cultura se estructura en torno a la noción de *modelo cultural*, siendo este un esquema cognitivo que organiza y dirige nuestra categorización y comprensión de la realidad, pero que también proyecta el razonamiento y el pensamiento y su consecuente comportamiento²². Es decir, esta concepción tiene una *proyección de futuro* o visión prospectiva. La cultura no solo dicta la pauta desde el pasado sino que también motiva al cambio –e intercambio- hacia el futuro.

Esta nueva idea de cultura, más dinámica y fluida, resulta necesaria para la educación del siglo XXI porque desacredita *de facto* todas las limitaciones que nacen del esencialismo cultural, al desacreditar el esencialismo cultural mismo. Una de estas limitaciones es el *etnocentrismo cultural*, que resulta ineludiblemente en actitudes y discursos de racismo, xenofobia, discriminación... El etnocentrismo cultural se define como la actitud de juzgar las demás culturas desde el punto de vista de la cultura propia. ¿Cómo podríamos juzgar la otra cultura como diferente a la nuestra si no tuviésemos una idea clara de dónde empieza y dónde termina cada una? ¿O si, teniendo una idea de dónde empieza y dónde termina cada una, conociésemos los necesarios intercambios y similitudes que se dan entre ellas? ¿Podríamos tener una actitud de rechazo hacia las “otras” culturas si, además de aquello que las diferencia, se nos enseñase en la escuela, en la familia o a través de los medios de comunicación, aquellas características que tienen en común? Besalú (2012) afirma que “nadie pertenece a ninguna cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas” (p. 45). Si compartimos esta consideración, podemos pensar que una persona pueda participar de varias culturas aunque “pertenezca” (o se le asocie, represente, más bien) a una concreta, pudiendo también empezar a transgredir

²²²² De la Mata y Santamaría (2010) entienden que las narrativas del “Yo” están enraizadas en estos modelos culturales “sobre lo que la persona debe o no debe ser” (p. 164)

la visión clásica de la culturalidad, sólida, hacia una visión más fluida de la misma (Terrén, 2007, p. 269).

La educación del siglo XXI debe evitar el error de no reconocer la presencia de alumnado diverso cultural y lingüísticamente. De lo contrario, tiene el riesgo de no saber cómo –o no poder– ofrecer una educación adecuada y ajustada a sus necesidades específicas, para que el alumnado pueda desarrollar al máximo sus capacidades y disfrutar de una ciudadanía de pleno derecho, pudiendo desarrollar sus proyectos de vida en las necesarias condiciones de libertad. Sería también un error pretender clasificar a este alumnado según los preceptos del esencialismo cultural, tanto a nivel de organización escolar, por ejemplo creando aulas-gueto, como en el caso de las *clases nacionales* en la región de Baviera, donde algunos alumnos migrantes y alófonos pueden pasar toda su escolaridad sin haber compartido aula con los alumnos autóctonos de origen alemán (Alegre y Subirats, 2007b, p. 88); o a nivel de las interacciones de los profesores con sus alumnos. Estamos de acuerdo con Pérez Gómez (1998, p. 18) en que una de las principales tareas de la educación es la de ayudar a las personas a detectar y reflexionar sobre los sistemas simbólicos que influyen en su vida diaria, pero, como afirma este autor, la educación no puede comenzar sin la realización de la primera responsabilidad del docente: la reflexión crítica sobre su propia práctica educativa en relación con el contexto donde la desarrolla.

La cultura es, a nuestro modo de ver, una nebulosa de significados más o menos comunes a un grupo inconcreto de seres humanos. Nos dicta la pauta de conducta a la vez que nos da libertad para no seguirla, porque, como afirma Pérez Gómez (1998): “El mismo hecho de pensarla y repensarla, de cuestionarla o compartirla supone su enriquecimiento y modificación” (p. 15). Argumentamos que la cultura está construida históricamente y es transmitida en gran medida a través de la lengua que hablamos; es la patria, en el sentido roussoniano, pero es también el poder de cambio y su puesta en práctica autónoma, creativa, innovadora y artística, es decir, la posibilidad de romper sus preceptos.

En nuestra opinión, los límites entre las culturas fueron y siguen siendo trazados a golpe de escuadra y cartabón por las instituciones educativas del poder –por ejemplo: la iglesia, la escuela o, más recientemente, los medios de comunicación– de la misma manera que las grandes potencias coloniales europeas delinearon las fronteras de los países africanos. Fernández Enguita (2001, p. 3) defiende que es el poder político el que crea la cultura través de diferentes medios, en el que la institución educativa ha sido tradicionalmente, sin duda, uno de los más poderosos. En esta tesis defendemos que las culturas son sistemas simbólicos de significados, difusos y tácitos, imbricados e intrincados unos en otros, sin delimitaciones claras entre ellas y que estas presentan características comunes y convergentes, además de elementos disyuntivos. Las culturas, al igual que las lenguas y las identidades, no entienden de fronteras artificiales.

Si entendemos que las culturas no son maletas completamente llenas y cerradas con los conocimientos, creencias y valores acumulados históricamente por una comunidad, sino que se encuentran a medio hacer, donde siempre hay espacio para el intercambio de enseres, estaremos algo más cerca de una concepción de cultura que se ajuste mejor a las sociedades en constante transformación en que vivimos, fruto de los procesos de cambio producidos por la globalización.

1.2. Paradigmas de multiculturalidad en educación

En el anterior apartado hemos revisado cómo los preceptos teóricos del esencialismo cultural son una consecuencia de la idea tradicional de cultura, estática y sólida, y cómo se pueden superar sus limitaciones epistemológicas entendiendo las culturas como sistemas simbólicos dinámicos y abiertos a la influencia de las demás culturas. Sin embargo, reconocer que los límites entre las culturas son difusos, que las culturas son universos contenedores y contenidos a la vez y que estas se caracterizan por mantener semejanzas entre ellas, además de diferencias, no implica ignorar que las diferencias existentes entre los seres humanos por razones de clase, etnia, género, religión o afiliación ideológica, pueden llegar

a perjudicar a aquellas personas migrantes que no se ajustan al patrón o la norma cultural de las sociedades de destino. En la introducción explicamos que, aunque las sociedades han sido siempre multiculturales, la heterogeneidad cultural actual producida por los fenómenos migratorios, como uno de los efectos más notables de la globalización, ha producido situaciones en las que personas con muy diferentes bagajes culturales conviven en un mismo espacio público.

En el caso de las situaciones educativas, existe un desajuste entre los diseños prescriptivos monoculturales y la atención a la diversidad cultural y lingüística²³. Aunque en la práctica las formas de gestionar la diversidad varían en gran medida, pueden clasificarse dentro de tres paradigmas esenciales: paradigma asimilacionista, paradigma multiculturalista y paradigma interculturalista. A continuación exponemos los supuestos teóricos sobre los que se basa cada uno y tratamos por último de realizar una comparación, junto con aproximación crítica de los mismos.

Es importante señalar, antes de comenzar, que existe una diferencia en la literatura científica en cuanto a la terminología de este campo de estudio. Por un lado está la terminología de las autoras y autores norteamericanos y británicos, y por el otro la del resto de los europeos no británicos²⁴. Normalmente, cuando los autores y autoras norteamericanos y británicos hablan de *multiculturalismo* se están refiriendo a lo que los autores y autoras europeos no británicos tratan como *interculturalismo*²⁵ (Besalú, 2002, p. 46). Debemos también advertir que en la literatura anglosajona algunos autores utilizan indistintamente los términos multiculturalismo e

²³ Tuts (2007, p. 36) afirma que las aulas nunca fueron homogéneas, ya que la sociedad siempre ha sido diversa. Sin embargo, creemos que la educación actual no ha sabido responder al tipo de diversidad a la que se debe enfrentar.

²⁴ Terrén (2011c, p. 244) explica que la importación de términos entre lugares y situaciones con contextos diferentes es debida a la poca tradición científica de este campo de estudio, no siendo esta una práctica aconsejable.

²⁵ Recordemos también que la multiculturalidad se refiere a un hecho, la presencia de diferentes culturas en contacto en un mismo territorio, mientras que el sufijo *ismo*, hace referencia a una actitud o una posición ideológica (o ético-política) frente a la situación multicultural.

interculturalismo, lo que puede dar lugar a problemas interpretativos cuando no se aclaran los principios ideológicos en los que se apoya cada concepto (García Castaño, Fernández Echevarría, Rubio y Soto, 2007, p. 316). Por ejemplo, Giroux (1993) denomina *multiculturalismo crítico* a lo que en esta tesis entendemos que corresponde al paradigma interculturalista o interculturalismo²⁶.

1.2.1. Paradigma asimilacionista: ideología conservadora

Los supuestos teóricos que subyacen a este paradigma son el esencialismo y el etnocentrismo cultural explicados en el anterior apartado. Este paradigma también se basa en los preceptos teóricos del *evolucionismo cultural*, el cual entiende que existen unas culturas –las de los países occidentales– más evolucionadas que otras, por lo que, según esta idea, las culturas menos evolucionadas deberían estar contentas de entrar en la tierra de las libertades y poder evolucionar hasta llegar al ideal de cultura perfecta-occidental²⁷. Según este paradigma, la diversidad es siempre un problema y la homogeneidad cultural representa el ideal social. Si las culturas son universos completos e impermeables, las personas que migren de otras culturas deben asimilar la cultura del país de destino con el fin de acabar con la diversidad cultural, la cual supone un obstáculo para la convivencia, renunciando a su cultura de origen, aprendiendo las pautas y ajustándose a las normas culturales de la sociedad donde inmigren.

Este paradigma, en realidad, no hace sino cambiar los términos “raza” y “deficiencia” de las formas de exclusión y racismo explícitos (anteriores a la lucha por los derechos civiles en los años

²⁶ Según el multiculturalismo crítico, se debe cambiar el foco de atención de las políticas educativas desde los grupos minoritarios hacia unas políticas que abarquen a todos los grupos culturales, incluidos los mayoritarios, ya que entiende que poner el foco sobre los grupos minoritarios no hace sino reforzar la teoría del déficit. Acerca de la teoría del déficit, véase Bereiter y Engelman (1966).

²⁷ Según Trujillo (2005a, p. 27) una de las consecuencias para los estudios culturales del trabajo de Franz Boas y sus discípulos (Edward Sapir, Ruth Benedict y Margaret Mead, entre otros) fue considerar el evolucionismo cultural como una forma de etnocentrismo cultural.

sesenta del siglo XX), por los términos de “etnia” y “diferencia” actuales. Una vez que resulta políticamente incorrecto clasificar a las personas por su color de piel, se clasifican ahora en función de una –supuesta– insalvable diferencia cultural²⁸ (García Castaño et al. 2007). Según este modelo de gestión de la diversidad, las diferencias entre las culturas son debidas a diferentes factores siempre atribuibles a los déficits que presentan las personas de la cultura diferente a la propia. Por ejemplo, no hablar la lengua del territorio de destino o no comportarse según las pautas aceptadas socialmente; su estatus económico, su situación familiar, etc. Samper y Garreta (2007, p. 366) han calificado esta actitud frente a la diversidad como un *racismo simbólico*, evolucionado del tradicional racismo biologicista, del que algunos ejemplos son el *euro-racismo*, el *etnicismo*.

1.2.2. Paradigma multiculturalista: ideología liberal

Análogamente con el anterior, este paradigma entiende las culturas como entidades cerradas sin posibilidad de intercambio entre sí y se basa, además, en los supuestos teóricos del *relativismo cultural*, según el cual las culturas solo pueden ser comprendidas desde dentro de las mismas, entendiendo su historia y su trayectoria única²⁹. De acuerdo con esta postura, todas las culturas son igualmente válidas. Según el paradigma multiculturalista, se deben reconocer y aceptar las diferencias entre las culturas para poder ser apreciadas por todos los grupos culturales. Tuts ofrece la siguiente definición del término multiculturalismo:

²⁸ Debemos reconocer que las formas tradicionales de racismo en ningún caso han desaparecido del discurso público y de las conductas de nuestras sociedades. A menudo encontramos tristes ejemplos de este viejo racismo en la prensa.

²⁹ Trujillo (2005a, p. 27) explica que el relativismo cultural tiene su origen en las teorías del *particularismo histórico* fundado por el antropólogo estadounidense Franz Boas y sus discípulos (Margaret Mead, Edward Sapir y Ruth Benedict, entre otros) según el cual cada cultura tiene su propia trayectoria histórica y esta debe ser comprendida para poder reconocer el valor intrínseco de cada una.

Proviene de la terminología anglosajona y se utiliza para definir tanto una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos (Tuts, 2007, p. 43).

Según este paradigma, las distintas culturas deben convivir integradas en el espacio público, respetando las leyes comunes que rijan en el Estado donde convivan, pero pueden y deben, si es que así lo desean, profesar sus religiones, sus costumbres y tradiciones en la esfera privada, no entrometiéndose en las vidas privadas de las personas de los grupos culturales ajenos al propio. García Castaño et al. (2007) plantean tres enfoques de este paradigma en la educación, que hacen referencia al grado en que las culturas minoritarias son reconocidas o fomentadas y su relación con la cultura mayoritaria, dominante.

En primer lugar, encontramos el enfoque del *reconocimiento de la diferencia*, buscando no solo conocer las diferencias entre las culturas sino también encontrar similitudes entre las mismas. En segundo lugar se encuentra el enfoque de *preservación y extensión del pluralismo cultural*, donde las minorías culturales no aceptan la imposición de tener que ser aculturadas³⁰ en el lenguaje, las costumbres y las formas de vida de la cultura dominante, y reaccionan a esta replegándose en su propia cultura. Según este enfoque, las comunidades minoritarias se repliegan sobre sí mismas como reacción al intento de asimilación que sufren de la cultura dominante. El tercer enfoque, llamado *educación bicultural*, plantea la necesidad de que las personas de las culturas minoritarias sean educadas en dos culturas, fomentando por un lado el aprendizaje de la cultura y la lengua nativa a la vez que el aprendizaje de la cultura y la lengua mayoritaria, con el fin de tener la posibilidad de

³⁰ Trujillo ofrece la siguiente definición del término aculturación: “La adquisición de algunos, pero no de todos, los elementos de la cultura receptora” (Trujillo, 2005a, p. 34).

participar en la vida social y el mercado laboral de esta última, pero sin perder de vista sus raíces culturales. Besalú (2002, p. 46) ha advertido que el multiculturalismo extremo en educación supondría la ruptura del sistema educativo, estableciéndose una escuela diferente para cada grupo cultural³¹.

1.2.3. Paradigma interculturalista: ideología crítica

Este paradigma, el aquí adoptado, será desarrollado en profundidad en el siguiente apartado de este capítulo. No obstante, conviene adelantar aquí sus elementos básicos. Este paradigma supone la superación de las limitaciones epistemológicas del esencialismo cultural, pues entiende que las culturas son universos difusos de significados, dinámicos y fluidos, en constante reconstrucción por las personas que las practican. Esto quiere decir que las culturas pueden entenderse más allá del simple reconocimiento de sus diferencias y pueden establecerse puentes que acaben con los prejuicios y los estereotipos culturales que dificultan la comprensión de la alteridad³². Según este paradigma, la educación debe, de una manera activa y crítica, tratar de mostrar a las personas, tanto de las culturas minoritarias como de las mayoritarias, el sistema de relaciones de poder que traza unos vínculos coercitivos e injustos entre ellas, buscando producir un cambio hacia la mejora de la convivencia y la cohesión social real entre personas procedentes de diferentes lugares y que hablan

³¹ Roth (1999) advierte que este es un problema actual en Suecia, donde el crecimiento de los llamados *independent schools* –colegios privados con idearios religiosos o pedagógicos alternativos al sistema público– representan una reacción crítica de las minorías a un sistema educativo no inclusivo con las confesiones religiosas no tradicionales suecas.

³² Scarcella y Oxford (1992) señalan la importancia de destacar los aspectos comunes entre las culturas: “Existen elementos comunes entre todas las sociedades, y estas deberían ser subrayadas junto con las importantes diferencias” (p. 188) (traducción propia). Al Mufti et al. (1996), por su parte, señalan que la educación tiene la doble misión de “enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos” (p. 104).

diferentes lenguas; y buscando a su vez eliminar tales relaciones coercitivas que, de hecho, benefician a unos y perjudican a otros.

Debemos advertir que este modelo de pensamiento, sin embargo, no da lugar a un *interculturalismo idealizado* porque, como explica Besalú (2002, p. 164): “el conflicto es inherente a la vida”. Es decir, se espera que el conflicto surja de las relaciones entre las personas que disfrutan de libertad, por lo que la educación debe formar a las personas para que puedan resolver tales conflictos sin estar sometidos a los prejuicios y los estereotipos culturales que puedan condicionar sus razonamientos. Creemos que el interculturalismo, en definitiva, supone una actitud de descentramiento de la cultura, donde todas las culturas, empezando por la propia, puedan ser relativizadas, discutidas y criticadas en un marco de diálogo crítico y democrático.

1.2.4. Comparación y aproximación crítica a los tres paradigmas

Para finalizar este apartado, nos gustaría realizar una comparación y aproximación crítica de los tres paradigmas anteriormente explicados. Según el paradigma asimilacionista, el aprendizaje de la lengua que se habla en la sociedad de destino es la panacea que cura la enfermedad de ser diferente, debiendo centrarse la educación en enseñarla en primer lugar, como condición *sine qua non* para la integración de la persona en la vida pública. Aunque se debe reconocer que el aprendizaje de la lengua es uno de los factores más importantes de integración, debemos advertir del peligro que representa si se realiza a costa de la/s lengua/s de origen. La negación de la cultura y la lengua familiar o de origen no es sino una forma maquillada de racismo para las personas de las minorías culturales y lingüísticas que han migrado. Tal negación y devaluación de sus identidades culturales y sociales se añade a unas historias de vida que no en pocas ocasiones han sufrido episodios traumáticos, como puede ser el de la ruptura o separación de los lazos de contacto con la familia, amigos y personas del lugar de origen, triste acontecimiento que comparte la mayoría de las personas que emigra contra su voluntad. Como planteamos en el segundo capítulo de esta

tesis, la valoración positiva de la/s lengua/s de origen de las personas que migran es uno de los factores clave de integración de estas personas.

En cuanto a la comparación entre los paradigmas multi- e intercultural, Fernández Enguita (2001) argumenta que el primero solo significa “reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes” (p. 55), mientras que el segundo implica el reconocimiento de las culturas como sistemas de significados en constante cambio y reconstrucción “por su dinámica tanto interna –evolución, conflicto– como externa –imitación, competencia–” (p. 55). Acerca del relativismo cultural que subyace al paradigma multiculturalista, criticamos la afirmación de que cada cultura solo pueda ser comprendida desde el punto de vista del que la vive desde dentro. Creemos que mediante una verdadera pedagogía de la comprensión de la alteridad, todas las personas pueden llegar a comprender la urdimbre de significados que conforman las culturas ajenas, así como de la propia, pudiéndolas someter al escrutinio del razonamiento lógico a través del diálogo crítico (Elliot, 1980). El peligro del relativismo cultural, explica Terrén (2011a, p. 67), consiste en que sienta las bases para la naturalización de las diferencias, representando una actitud cómoda, al no tomar partido frente a las diferencias existentes entre las culturas que conviven en un mismo espacio público. Ello permitiría “mirar para otro lado” frente a las situaciones de conflicto que necesariamente se dan; o evitar la negociación razonada que reduzca la dominación del grupo hegemónico sobre los grupos dominados, minorizados y excluidos.

Tras la revisión de los tres principales paradigmas de la educación en relación con la gestión de la diversidad y las situaciones multiculturales, cabe concluir afirmando que la multiculturalidad es un hecho incontestable en las sociedades actuales, no un valor por sí misma. En todo caso, es el intercambio cultural entre seres humanos en situación de igualdad lo que puede dar lugar a un enriquecimiento común que dé paso a unas sociedades más cohesionadas, justas y comprensivas consigo mismas. Este intercambio cultural nace de la comprensión de los sistemas de

significados y valores del Otro/a, de la otra cultura, y es la educación el marco institucional idóneo para fomentar las situaciones de intercambio de experiencias de vida, de valores, creencias, mitos y relatos que puedan ayudarnos a conocer y comprender al que no conocemos para poder así, también, empezar a conocernos y comprendernos mejor a nosotros mismos.

Entendemos que, aunque las personas puedan no compartir una historia, una lengua o una tradición religiosa, sí pueden adscribirse a unos valores mínimos de tolerancia, solidaridad, libertad y justicia como primer paso para el entendimiento y la comprensión mutuos³³. Este es, sin embargo, solo un primer paso, pues la educación intercultural debe actuar como un constructor de puentes entre las culturas, no solo para garantizar la convivencia pacífica y cívica entre estas, sino para fomentar el intercambio fraternal y la mejora del bienestar –y del *bien-ser*– de todas las personas, independientemente de su lugar de nacimiento. Debemos construir una sociedad más justa y libre que, como explica Terrén, no someta a las personas “a la tiranía de un origen marcado por la geografía” (Terrén, 2007, p. 274).

1.3. El enfoque intercultural

Ante todo, conviene realizar una advertencia terminológica. En este apartado hablamos de *interculturalismo* o *enfoque intercultural* indistintamente, debido a que los dos términos hacen referencia a unos preceptos teóricos comunes, explicados en el anterior apartado, alejados de las limitaciones epistemológicas del esencialismo cultural y más acordes con las ideologías críticas que buscan la justicia social como ideal al que aspirar por parte de los agentes sociales e institucionales. Tuts (2007) propone el enfoque intercultural como punto de encuentro y negociación entre las dos controvertidas posturas: *universalismo* y *relativismo*. La primera, de

³³ Gundara (2000, p. 71) afirma que “se debería permitir a los estudiantes y profesores negociar críticamente los valores fundamentales a los que todos puedan suscribirse, que resulten de una comprensión más amplia de los factores comunes en una sociedad diversa”.

acuerdo con el imperativo categórico de Kant, defiende que "hay valores universales por encima de las culturas y éstos son incuestionables"; la segunda, en cambio, alega que "todas las culturas son igualmente válidas, ya que cualquier valor universal tiene sus raíces en una cultura determinada, por lo tanto, no se puede establecer un criterio superior" (p. 39). El enfoque intercultural pretende alejarse del determinismo cultural en que ambas posturas se fundamentan.

El interculturalismo hace referencia a una actitud abierta de diálogo frente a la diversidad cultural y a una opción política e ideológica frente a las injusticias sociales que los grupos minoritarios de personas inmigradas y/o extranjeros sufren por diferentes razones, como pueden ser el hecho no tener la nacionalidad de los países en los que residen (con todos los inconvenientes que esto acarrea) o ser clasificados como inmigrantes por tener unos rasgos distintos al patrón territorial, independientemente de si han nacido en el país donde residen³⁴. Este enfoque entiende que todas las culturas son nebulosas de significados contruidos históricamente, por lo que pueden ser debatidas y sometidas al juicio de la razón con el fin de construir colectivamente una manera más justa de ser en el mundo por parte de todos los seres humanos. Bautista (2009) entiende que el interculturalismo es: "Un proyecto social y político que pretende la recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta" (p. 153). Tuts (2007) por su parte, también entiende el enfoque intercultural como un proyecto de mejora social y una opción ideológica y política:

El enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia, pero es

³⁴ De Prada (2008, p. 121) aclara que los términos *inmigrante* y *extranjero* hacen referencia a dos planos diferentes de la realidad, aunque el imaginario social los utiliza, erróneamente, de manera indistinta. El primero hace referencia a una condición social, la de haber migrado, mientras que el segundo hace referencia a una cuestión administrativa, tener o no tener la nacionalidad.

también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque. (Tuts, 2007, p. 46).

Una vez hemos definido los paradigmas de multiculturalidad y explicado lo relacionado con el enfoque intercultural, hablamos a continuación de la educación intercultural.

1.3.1. Educación intercultural

Por *educación intercultural* entendemos la aplicación en el ámbito educativo de los planteamientos teóricos del interculturalismo. Pero antes de comenzar a desarrollar su concepto, debemos aclarar que toda educación, tal y como la comprendemos, es –o debería ser siempre– intercultural, por lo que no debería necesitar tal adjetivo. Queremos decir que, desde un paradigma crítico de la educación, no concebimos una verdadera educación que no disponga los elementos comunicativos necesarios para que las personas de diferentes culturas –y, recordemos, la cultura es un concepto relativo, contenedor y contenido a la vez– puedan ponerse en relación y entender al Otro/a más allá de sus diferencias. En esta línea se han expresado autores como García Fernández y Goenechea (2009), quienes defienden que la educación no debería llevar adjetivos ni apellidos que la seccionen, como si la educación intercultural no tuviese relación con la educación moral, la educación para la paz o la educación ambiental. La educación, para poder llamarse así, es el proceso de formación integral de la persona, sin apelativos ni calificativos³⁵.

Dicho esto, es necesario reconocer que, aunque en la práctica existen muy diferentes maneras de gestionar al alumnado diverso cultural

³⁵ García Fernández y Goenechea (2009) dicen al respecto: “Añadir el adjetivo ‘intercultural’ a la educación, por tanto, es una tautología, pues cualquier práctica o teoría educativas que ignoren la diversidad del alumnado no pueden llamarse tales” (p. 42). En la misma línea, Besalú (2002, p. 242) se expresa de la siguiente manera: “No se trata de inventar nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad”.

y lingüísticamente –desde los sistemas educativos más comprensivos a los más segregadores–, no resulta atrevido asegurar que existen unos problemas y unas buenas prácticas comunes a todos ellos. Tales problemas y buenas prácticas deben ayudarnos a reflexionar sobre cuáles deberían ser las acciones educativas que nos hagan avanzar hacia el modelo de educación intercultural y sociedad multicultural comprensiva y cohesionada por la que abogamos en esta tesis.

En España, la mayor parte de la investigación científica sobre educación de personas diversas cultural y lingüísticamente se ha ocupado de la educación formal y reglada –más específicamente, de las etapas de la educación obligatoria, dejando fuera la educación de adultos, siendo esta relegada tradicionalmente a la educación no formal, sin currículums ni acreditaciones oficiales³⁶–. Sí existen, empero, algunos trabajos de investigación en el campo de la educación intercultural y la enseñanza de la L2 de adultos. Por ejemplo, Alonso, Arandia y De Prado (1994, p. 404) concluyeron, tras realizar la revisión de las investigaciones relacionadas con este tema, que existe una carencia de materiales y metodologías para la educación de minorías étnicas. Por otro lado, el trabajo de Aguado (2002) hace referencia a las innovaciones metodológicas y la formación del profesorado –además de a la importancia del aprendizaje de la lengua del país receptor–, como factores clave para la integración de personas adultas inmigrantes y extranjeras en las sociedades de destino.

Sin embargo, tal y como advertíamos, la mayoría de lo que conocemos hoy sobre la educación de personas diversas cultural y lingüísticamente, tanto en España como en el resto de países occidentales, es gracias a investigaciones sobre alumnado joven que asiste al sistema educativo reglado, principalmente en las etapas de educación obligatoria. Aunque se encuentran algunos problemas específicos de la educación de estas personas en la educación formal,

³⁶ Aunque se ofrecen aquí unos breves apuntes sobre estos temas, advertimos que los conceptos de educación formal, no formal e informal, así como los temas relacionados con la educación de adultos migrantes y alófonos, son debidamente explicados y desarrollados en el capítulo quinto de esta tesis.

como por ejemplo la *guetización* o sobre-representación de este alumnado en el sistema de educación público frente al sistema de educación privado y concertado, o en los itinerarios educativos de menor valor académico³⁷, sí que existen, en nuestra opinión, unos conocimientos transferibles desde la investigación en la educación formal de niños y jóvenes a la educación no formal de adultos y viceversa.

Podemos mencionar, entre otros: la necesidad de la formación y concienciación inicial y permanente del profesorado en nociones de educación intercultural y lenguas y culturas de origen, la necesidad de la revisión de los currícula y los materiales etnocéntricos o la necesidad de crear un clima no asistencial-terapéutico de la/s cultura/s de origen en las aulas donde se trate con personas diversas cultural y lingüísticamente. Creemos además que, independientemente de la edad del discente y de la institucionalización y estructuración de sus estudios, resulta de suma importancia poder desarrollar en todas las personas una serie de competencias y actitudes, como son las propuestas por Terrén (2011a, p. 72): la cooperación, el asociacionismo, el altruismo y la confianza interpersonal, basados en los valores universales que desde la tradición kantiana se han desarrollado en las filosofías de las sociedades occidentales.

Tras la revisión de la literatura científica, se puede afirmar que el modelo de gestión de la diversidad que siguen la mayoría de los sistemas educativos –tanto los españoles como los del resto de países europeos– es el modelo de asimilación. Es decir: la principal pretensión con el alumnado cultural y lingüísticamente diverso es que aprenda la lengua y la cultura del lugar de destino para que se pueda integrar lo más rápidamente posible en el sistema educativo y en la sociedad (Alegre y Subirats, 2007a). En España, la literatura científica de los últimos diez años ha sido prolífica en el diagnóstico de los problemas que el desajuste entre la llegada del nuevo alumnado y el sistema educativo formal diseñado para un

³⁷ Para una explicación más profunda del fenómeno de guetización, ver Alegre (2011).

alumnado “monocultural” ha supuesto para este país³⁸ (ver García Castaño y Carrasco, eds., 2011). Ofrecemos a continuación algunas de estos problemas.

1.3.2. Políticas educativas y multiculturalidad: *El rostro de Jano*

En general, existe una clara diferencia entre el discurso político oficial de los países europeos, que de manera explícita se sitúa a favor de los supuestos teóricos del interculturalismo; y unas prácticas segregadoras que responden mejor a las teorías e ideologías del paradigma o modelo asimilacionista³⁹ (Alegre y Subirats, 2007a; Ola, 2010; Von Brömssen y Rodell, 2010). Martín Rojo y Mijares (2007) realizaron una investigación en aulas españolas para conocer hasta qué punto las lenguas de los estudiantes son utilizadas como recurso educativo y cómo se gestiona el multilingüismo en ellas. En el informe de investigación, afirman que “a pesar de que las bases de las actuales leyes educativas descansan en estos principios [los del aprendizaje constructivista, compartidos con el enfoque intercultural], lo cierto es que en las clases analizadas hemos encontrado aproximaciones a la enseñanza muy distintas” (p. 101). Por ejemplo, estas autoras explican que el informe de la Comisión Europea (1995) sobre la educación de los hijos de los inmigrantes señala que los programas de enseñanza de la lengua de origen necesitan de promocionar las lenguas de los inmigrantes (p. 98). Sin embargo, denuncian que en el caso de España: “la sumersión lingüística domina en la mayor parte de los programas lingüísticos dirigidos a los alumnos inmigrantes y

³⁸ Decimos lenguas vehiculares del sistema educativo español porque debemos recordar que en España las competencias en educación están transferidas a las distintas Comunidades Autónomas, por lo que la lengua vehicular de los sistemas educativos autonómicos de cada Comunidad Autónoma dependerá de la(s) que es (o son) considerada(s) como lengua(s) oficial(es) en cada una de ellas.

³⁹ Este fenómeno ha sido también descrito por Allemann-Ghionda (2007, p. 116), en el caso de Alemania, como una forma de *neo-asimilacionismo*, en el que el discurso político es afirmadamente intercultural, mientras que la realidad social y escolar es plenamente asimilacionista.

dedicados en España a la enseñanza de la lengua de la escuela” (p. 99).

La anterior paradoja representa lo que Habermas (2009) definió, en el terreno de los derechos humanos, como *el rostro de Jano*, es decir, “una doble cara moral y jurídica que nos sitúa en una inaudita tensión entre lo ideal y lo real” (p. 7). Esto es, la mayoría de los países europeos aprueban leyes educativas que contemplan la educación intercultural y el multilingüismo como uno de los objetivos principales de la educación del siglo XXI. Sin embargo, desoyen las indicaciones que desde el ámbito académico y científico se realizan, como por ejemplo: la necesidad de la inversión en la formación inicial y permanente del profesorado en conocimientos y competencias relacionadas con la educación intercultural y la enseñanza de lenguas (Baetens, 2001; Besalú, 2012); la contraindicación de la segregación del alumnado diverso cultural y lingüísticamente en aulas separadas del alumnado autóctono (García Fernández et al. 2009; Vila et al. 2011); o la necesidad de la revisión de un currículum y unos materiales etno- y eurocentristas que presentan a los extranjeros de manera peyorativa o despectiva (Atienza y Van Dijk, 2010; Nusche, 2009).

En definitiva, estamos de acuerdo con Tuts (2007, p. 36) en que las autoridades y las administraciones educativas confunden la mera atención al alumnado inmigrante con el concepto más exigente que aquí estamos explicando y defendiendo de educación intercultural. La primera hace referencia únicamente a unas medidas “parche” para paliar los déficits –principalmente el desconocimiento de la lengua vehicular– con los que este alumnado llega a los sistemas educativos europeos, como pueden ser, por ejemplo, las “aulas lingüísticas” donde se enseña la lengua vehicular al alumnado que la desconoce⁴⁰. La educación intercultural, en cambio, trata de realizar un giro copernicano al fijar su atención en lo que los alumnos sí saben, en lo que sí son y en lo que pueden aportar y

⁴⁰ Para el desarrollo de la temática de las aulas lingüísticas en España: véase García Fernández et. al. (2009); García Fernández y Moreno (coords.) (2014); Ortiz (2011); Palaudárias y Garreta (2011); Vila et. al. (2011).

construir en comunidad con sus iguales, independientemente de la lengua que hablen o en qué país han nacido.

1.4. Enseñanzas desde el éxito en educación intercultural

Sintetizamos a continuación las enseñanzas desde el éxito o buenas prácticas que hemos llegado a conocer gracias a la investigación en materia de educación intercultural. Entre ellas, Broadbent y Kemal (2007, p. 230–231) han señalado como positivos el clima de celebración y bienvenida que se llevó a cabo con el alumnado que se incorporaban a las instituciones escolares en la Escuela Turca Oakthorpe, en el norte de Londres, o la afirmación de sus habilidades particulares, en contra del estigma de ser clasificados como deficitarios de conocimientos, lenguaje o cultura. Baker (1997, p. 251) señala, entre otras buenas prácticas, el respeto a la cultura y la lengua materna del alumno o alumna como un factor de éxito educativo en los programas bilingües de inmersión canadienses. Nusche (2009, p. 29–33) recomienda, entre otras, valorar la lengua materna de los estudiantes, así como la diversidad en el currículo y en los materiales de enseñanza cambiar las expectativas negativas de los profesores que enseñan a alumnado diverso cultural y lingüísticamente y fomentar la participación familiar de ese alumnado diverso.

Tras la revisión de la literatura científica relacionada con este tema, se puede afirmar que, en general, las buenas prácticas en diferentes ámbitos de la educación intercultural –valores, contenidos, tareas, etc.–, hacen referencia a aspectos como los siguientes. En primer lugar, a la valoración positiva de las culturas y las lenguas de las personas que migran a un nuevo territorio. En segundo lugar, a la necesidad de la formación y concienciación del profesorado. En tercer lugar, a unas agrupaciones no segregadoras que estigmatizan al migrante como “deficitario de”. En cuarto lugar, a la revisión de unos currículos y materiales educativos abiertamente racistas o tácitamente etnocentristas. Por último, a la necesidad de entender que esta debe ser una educación para todo el alumnado y no únicamente para el alumnado diverso culturalmente.

Se debe reconocer que el aprendizaje de la lengua de la sociedad de destino de las personas que migran es uno de los factores clave de integración, –tema que se desarrollará en el siguiente capítulo– hemos intentado argumentar que el aprendizaje no puede ni debe realizarse a costa del olvido y la negación de las culturas y las lenguas que las personas traen consigo al llegar a la nueva sociedad, es decir, en definitiva, a costa de elementos profundamente relacionados con sus identidades. Desde el punto de vista pedagógico, el enfoque intercultural, como se ha explicado, trata de valorar lo que las personas conocen y son, más que señalar lo que no conocen o no son en el momento de llegar a un territorio. Así se podrá evitar el efecto contrastado por Olmo (2011 quien afirma en su estudio diacrónico de 43 chicos y chicas que atienden a las aulas de enlace –aulas de acogida específicas de la Comunidad de Madrid– entre los cursos 2005/06-2007/08, que estos “... aprenden muy pronto y de manera dolorosa que lo que ya saben no tiene mucho valor” (p. 602).).

Por otro lado, estamos de acuerdo con Terrén (2011c, p. 255–256) en que desde la literatura científica se ha producido una cierta estigmatización de los términos *asimilación* y *asimilacionismo*. La asimilación de ciertos rasgos culturales –como por ejemplo el necesario aprendizaje de la lengua de la sociedad de destino– no es perjudicial para las personas que inmigran si esta no se realiza a expensas de la negación de sus culturas y sus identidades. Desde los preceptos teóricos del enfoque intercultural, los mejores rasgos culturales de cada cultura deberían poder ser aprendidos por todas las personas, independientemente de su cultura de origen.

A modo de conclusión de este primer capítulo, creemos que las sociedades occidentales han evolucionado desde un estado de *barbarie racional* que defendía, por ejemplo, las diferencias en los rasgos físicos entre las personas como un argumento para distinguir la provisión de derechos entre unos y otros, hacia un estado de *racionalidad cínica* en la que los Estados y las administraciones abogan públicamente por la necesidad del desarrollo de medidas que acaben con la desigualdad entre las personas por razones de

origen, a la vez que son plenamente conocedoras de que las políticas reales no van en esa dirección. El enfoque intercultural defiende que todas las culturas puedan ser deconstruidas mediante el diálogo democrático con el fin de poder distinguir entre sus limitaciones y sus bondades, para poder construir conjuntamente una cultura universalista, donde la persona no sea juzgada por su aspecto o su lengua sino por lo altruista de sus acciones y lo bienintencionado de sus discursos.

Con el fin de ir descendiendo sobre las cuestiones de investigación, abordamos en el siguiente capítulo el tema de la enseñanza de la lengua mayoritaria de un territorio a las personas alófonas en las sociedades multiculturales, que es uno de los principales ejes en torno a los cuales gira la investigación y la práctica en educación intercultural.

Capítulo 2

Enseñanza de la segunda lengua a personas alófonas

Quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce en realidad la suya

Goethe

El propósito de este segundo capítulo es el de construir la necesaria estructura conceptual y teórica en la que fundamentar la investigación con personas alófonas⁴¹ adultas en relación con la enseñanza de la lengua mayoritaria de la región de Madrid: el español. En el anterior capítulo hemos tratado de argumentar la necesidad existente en las sociedades multiculturales de desarrollar las intervenciones e innovaciones educativas que se apoyen en los supuestos teóricos de la educación intercultural, como solución a los posibles conflictos que puedan surgir de la convivencia entre culturas y para proveer a las personas diversas cultural y lingüísticamente de las herramientas formativas e instructivas necesarias para desarrollar sus vidas de forma digna y libre. Como tratamos de indicar en el primer capítulo, la enseñanza de la lengua mayoritaria a las personas alófonas se revela como uno de los aspectos –aunque reconocemos, no el único– de mayor importancia en la educación intercultural.

La enseñanza de la lengua mayoritaria de las sociedades que reciben inmigración ha sido tradicionalmente entendida como el factor clave de integración de las personas que llegan desde otros lugares geográficos y que hablan una lengua distinta a la autóctona y

⁴¹ Según el Diccionario de la Real Academia Española en su vigésimo segunda edición, una persona alófona es aquella “que habla una lengua diferente”, por lo que una persona alófona en Madrid es aquella que tiene como lengua materna una lengua diferente al español, siendo esta la lengua mayoritaria en esta región (Real Academia Española, 2001).

mayoritaria. Si, como Trujillo (2005a) dice, la integración es “la participación social en la cultura receptora” (p. 34), estamos de acuerdo en que una persona, independientemente de su edad, debe dominar la lengua mayoritaria de la sociedad en la que vive para poder así ejercer una ciudadanía de pleno derecho y poder desarrollar su proyecto de vida personal, social y profesional. En este capítulo se recogen los conocimientos sobre la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua (L2) y el bilingüismo que la investigación en diferentes campos de la psicolingüística y la sociolingüística han puesto de manifiesto a lo largo de las últimas décadas, en el entendimiento, como concluye Cummins (2002, p. 68) que la psicolingüística y la sociolingüística son las dos caras de la misma moneda⁴².

Como ocurriría en el anterior apartado en relación con la investigación acerca de la educación intercultural, la mayor parte de los conocimientos sobre enseñanza de la L2 y el bilingüismo han nacido de la investigación sobre niñas, niños y adolescentes en edad escolar. Una investigación con adultos, como la aquí realizada, cumple con el objetivo de incrementar y ensanchar el espectro de conocimiento científico referido a este tema⁴³. Sin embargo, creemos que los conocimientos teóricos sobre sociolingüística y

⁴² Según Moreno Fernández (2007, p. 58), la psicolingüística entiende al sujeto aprendiz como un procesador de información afectado por factores individuales como la edad, la inteligencia y la aptitud en el plano cognitivo; o las actitudes, la motivación y la ansiedad en el plano afectivo. La sociolingüística, en cambio, entiende que el aprendiz está condicionado en el aprendizaje de la lengua por factores sociales, como el estatus de las lenguas, su estatus socioeconómico, la etnia, el sexo/género, etc. La relación comunicativa es una actividad según la sociolingüística, no un producto, que emerge en cada contexto con la propia práctica lingüística.

⁴³ Moreno García (2007) justifica que el monográfico de la Revista de Educación que ella misma introduce, titulado “La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües”, se dedique solo al contexto escolar. Esta autora reconoce que el estudio del aprendizaje del español como L2 por parte de jóvenes y adultos requeriría un tratamiento en profundidad. En sus propias palabras: “ciertamente no es lo mismo enseñar a niños y a adolescentes que adultos; no es lo mismo enseñar a personas alfabetizadas que sin alfabetizar; etc.” (p. 17).

psicolingüística que nos disponemos a describir también se pueden aplicar a la enseñanza de la lengua mayoritaria a adultos alófonos.

2.1. Consideraciones terminológicas sobre bilingüismo y multilingüismo

Según la clasificación de Lasagabaster (2003, p. 20), existen tres tipos de multilingüismo. El *multilingüismo social* hace referencia a la presencia de varias lenguas en una comunidad⁴⁴. También existe el *multilingüismo individual*, es decir, la utilización de varias lenguas por parte de una persona. Por último, este autor explica que el *multilingüismo escolar/universitario* se refiere a la presencia de dos o más lenguas en el currículum o como medio de instrucción. Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) no realiza distinción entre el multilingüismo social e individual: “El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Consejo de Europa, 2002, p. 4). La anterior distinción se puede utilizar en el caso del bilingüismo. Así, podríamos hablar de bilingüismo social, individual, o escolar/universitario. En esta tesis, el lector podrá entender por el contexto de la lectura si nos referimos al multilingüismo (o bilingüismo) social, individual o curricular⁴⁵.

Recogemos también, por su pertinencia en esta tesis, la distinción que realiza Trujillo (2005a, p. 31) entre multilingüismo y plurilingüismo. Para este autor, el multilingüismo se puede dividir en social y cognitivo, representando la simple presencia de varias lenguas en una sociedad, en el primer caso, o en un individuo, en el segundo. Es decir, este autor reconoce la misma distinción entre multilingüismo social e individual que Lasagabaster. El *plurilingüismo*, en cambio, hace referencia a la utilización simultánea o conjunta de distintas lenguas, conformando una competencia comunicativa –total– que se sirve de todas las lenguas que la persona

⁴⁴ En el caso de ser solo dos lenguas las presentes en la sociedad, esta situación ha sido entendida por Baker (1997, p. 71) como “diglosia”.

⁴⁵ Por ejemplo, hablaremos de una persona multilingüe o bilingüe; o de una comunidad multilingüe o bilingüe.

conoce, en contraste con su uso diferenciado y su utilización como si estuviesen dispuestas en compartimentos estancos del cerebro⁴⁶. Según esta última conceptualización, las lenguas se relacionan e interactúan. Esta tesis se encuentra en la línea del Consejo de Europa (2002, p. 4) en el MCERL, que explica que el cerebro humano no es un contenedor donde el espacio ocupado por una lengua merme la capacidad de espacio de la segunda, tercera o enésima lengua, sino que existe una competencia lingüística subyacente a todas las lenguas. Por lo tanto, cuando hablemos en esta tesis del aprendizaje de la L2, nos estamos también refiriendo a la tercera, cuarta o enésima lengua. Por último, también se habla en esta tesis del concepto de “lengua diana”. Este concepto se refiere a la lengua que una persona quiere aprender.

2.2. Enseñanza de la lengua mayoritaria a personas alófonas

En primer lugar, debemos advertir que las primeras investigaciones sobre bilingüismo comenzaron a dedicarse, en un principio, a lo que Romaine (2001) entiende como *bilingüismo de élite*: “cuyo paradigma imperante de estudio ha sido el del padre/madre lingüista que investiga la adquisición bilingüe de sus propios hijos en situaciones en las que las lenguas que están siendo adquiridas están claramente separadas” (p. 17). Esto es, niños de clase media o alta de países occidentales, que aprenden desde la infancia una L2 “de prestigio”, como puedan ser el inglés, el alemán o el francés⁴⁷.

⁴⁶ Baker (1997) define el término competencia de la siguiente manera: “la competencia es un término amplio y general, que en particular se usa para describir una representación mental, interna, del lenguaje, algo latente más que manifiesto” (p. 31). Según este mismo autor, la actuación lingüística hace referencia a la representación externa de la competencia lingüística.

⁴⁷ Baker (1997, p. 110–111) desarrolla algunos casos famosos en la literatura científica sobre bilingüismo, como el de Ronjat, quien estudió el aprendizaje de la lengua del hijo de una madre francesa y un padre alemán en una comunidad francesa; o el caso de Leopold y el estudio del aprendizaje de la lengua de su hija Hildegard, a quien hablaba en alemán mientras que su madre lo hacía en inglés. Romaine (2001, p. 13) afirma también que la mayoría de los estudios sobre bilingüismo han sido realizados a niños de la población mayoritaria, monolingües en inglés.

Esta autora, realiza una crítica entre los *bilingües de élite* y los *bilingües populares*, explicando que el primer grupo se refiere a alumnado altamente educado que recibe parte de su educación en una lengua extranjera y puede utilizar las dos lenguas de forma natural. El segundo grupo, en cambio, suele ser alumnado de minorías lingüísticas que se ve forzado a utilizar una L2 en el trato con la población mayoritaria.

Aunque algunos de los conocimientos de estos primeros estudios pueden ser aplicables en esta tesis, se debe llamar la atención sobre las diferencias que existen entre la adquisición de la L2 por parte de niños de la población mayoritaria y el aprendizaje de una L2 por parte de adultos migrantes. En general, las lenguas maternas de estos se ven influidas por unas peores condiciones sociopolíticas que las de la población mayoritaria. Así, el estatus que la primera lengua⁴⁸ –o lengua materna– de los discentes tiene en la sociedad es uno de los factores de mayor relevancia en la teorización sociolingüística sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua mayoritaria por parte de personas alófonas, idea que desarrollamos en el siguiente apartado.

2.3. Aportaciones desde la sociolingüística

Hudson (1980, p. 1) define la sociolingüística –o sociología del lenguaje– como el estudio de las relaciones del lenguaje con la sociedad. Para este autor, la sociolingüística haría referencia al contexto social donde se produce el lenguaje, mientras que la lingüística sería el estudio de las estructuras del lenguaje desnudo (p. 3). La diferencia entre ambas se establece por el interés del investigador o teórico, quien decide qué énfasis poner en las cuestiones meramente lingüísticas o las meramente sociales del uso del lenguaje (p. 4). En esta tesis estamos de acuerdo con Labov (1972, p. 184), quien criticó la separación entre lingüística y sociolingüística, no reconociendo los límites epistemológicos entre

⁴⁸ En esta tesis se habla generalmente de “primera lengua”. Sin embargo, en algunas ocasiones puntuales se podrá utilizar su abreviatura científica “L1”.

ambas y defendiendo que el lenguaje es siempre un acto social, ya que se define en función de un grupo de personas que lo utiliza en una situación concreta. En relación con esto y siguiendo a Vygotski (1996, p. 47–56), estamos de acuerdo en que la adquisición del lenguaje es inequívocamente un acto social y contextualizado. En esta línea, aceptamos la definición que hace Moreno Fernández (2007) del término sociolingüística:

La sociolingüística es un enfoque o una perspectiva de estudio que se caracteriza por interpretar la adquisición como un proceso social en el que la interacción comunicativa resulta decisiva y por interpretar la lengua como una entidad esencialmente variable y condicionada por factores sociales y situacionales (p. 56).

En relación con la enseñanza de lenguas, el mismo Moreno Fernández (1998, p. 57) explica que la sociolingüística estudia las relaciones entre las lenguas y la sociedad. En el tema que nos ocupa: las relaciones de poder entre la lengua mayoritaria y las lenguas minoritarias de una población; entre la primera lengua de una persona y la segunda, tercera o cuarta lengua que aprende o domina; las situaciones en las que se da su aprendizaje –en situaciones de educación formal, no formal o informal–, etc. Todos estos elementos son de especial relevancia para nuestra investigación. Desde la sociolingüística, aspectos como las actitudes hacia las lenguas –tanto por parte de la sociedad como de las administraciones–, que dependen en último término del estatus social de cada lengua; o la relación entre lengua y cultura, representan factores de gran relevancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua mayoritaria a personas alófonas.

2.3.1. Modelos de enseñanza de la lengua mayoritaria a personas alófonas

Baker (1997, cap. 11) ha defendido que, bajo la etiqueta de educación bilingüe, se hace referencia a dos situaciones muy diferentes. Por un lado, la *educación bilingüe débil*, que engloba

aquellos modelos de educación bilingüe que buscan el asimilacionismo y el monolingüismo. Por otro lado, la *educación bilingüe fuerte*, que incluye aquellos modelos que buscan el pluralismo y el multilingüismo. Explicamos a continuación los tres modelos básicos de enseñanza de la lengua mayoritaria para personas alófonas, que hemos elaborado a partir de la revisión de los distintos modelos que Baker (1997, pp. 220-239) y Mar Molinero (2001, pp. 80-85) proponen para la enseñanza de la lengua mayoritaria a personas inmigrantes: el *modelo de sumersión*, el *modelo de mantenimiento* y el *modelo de inmersión*. Los modelos de sumersión y mantenimiento representan ejemplos de educación bilingüe débil, mientras que el modelo de inmersión representa la educación bilingüe fuerte. Reconocemos y recogemos, asimismo, algunos de los submodelos o programas educativos que se pueden agrupar dentro de cada uno de ellos, pero creemos en la capacidad aglutinadora de estos tres como constructos teóricos válidos para nuestra investigación. También confiamos en su utilidad para la consiguiente explicación de los dos tipos de bilingüismo –*sustractivo* y *aditivo*– explicados por Lambert (1974, p. 25ss) y que dejamos para más adelante.

– Modelo de sumersión/asimilación –

Este modelo se ampara en el paradigma asimilacionista de la multiculturalidad explicado en el anterior capítulo. Según este modelo, las lenguas minoritarias de las personas que aprenden la lengua mayoritaria de la sociedad de destino suponen un problema para su integración. Baker (1997) explica que la sumersión se basa en la metáfora de un niño que aprenderá a nadar en la lengua mayoritaria cuanto más en contacto esté con ella, sin ayudas ni flotadores, por lo que concluye que “los alumnos pueden hundirse, luchar o nadar” (p. 221). Según el esquema de Ruiz (1984) sobre la evolución del tratamiento de las lenguas por parte de las administraciones educativas –que explica que las lenguas minoritarias pasaron de ser tratadas como un problema a considerarse sus derechos en un segundo momento, a ser tenidas en cuenta finalmente como un recurso educativo– este modelo fue el

que imperó hasta los años sesenta y setenta en casi todos los países con sistemas educativos establecidos, comenzando en esas décadas a producirse el cambio en algunos de ellos⁴⁹.

Algunas variantes de este modelo de sumersión son: “la sumersión con clases de retirada”; “la enseñanza segregacionista”; o “la enseñanza bilingüe transitoria”, teniendo todas estas en común el objetivo del monolingüismo en la lengua mayoritaria y la progresiva eliminación de la lengua materna de las personas alófonas (Baker, 1997, 217–226). Debemos señalar que en España, así como en el resto de los países europeos, las lenguas minoritarias han sido tradicionalmente tratadas –en casi todos los casos, como explicamos más adelante– como un escollo que se ha de salvar para la correcta integración de las personas que hablan en su hogar o su entorno una lengua distinta a la lengua mayoritaria (García Castaño y Carrasco, eds., 2011).

– Modelo de mantenimiento –

Según el esquema de Ruiz (1984), los programas de mantenimiento de las lenguas minoritarias fueron el resultado de las luchas por los derechos civiles que se llevaron a cabo en EEUU durante las décadas de los sesenta y setenta (p. 21–22). Este modelo se apoya en los supuestos teóricos del paradigma multiculturalista, según el cual las lenguas han de ser reconocidas, respetadas y defendidas por parte de las administraciones educativas, sin que esto deba llevar al entendimiento entre ellas. Mijares (2011, p 797) explica que, en los países europeos receptores de inmigración, durante la década de los setenta, comenzaron a llevarse a cabo unos programas de mantenimiento lingüístico de las lenguas de origen de los hijos y los

⁴⁹ Por ejemplo, Mar-Molinero (2001, p. 91–92) explica que, en México, no fue hasta las décadas de los años cincuenta y sesenta cuando algunos activistas indígenas comenzaron a luchar por sus derechos lingüísticos, siendo en la década de los setenta cuando comenzó en ese país el cambio de dirección en la política educativa hacia el mantenimiento de tales lenguas. También en la década de los setenta, apareció en la provincia canadiense de Quebec el programa PELO –*Program d’enseignement des langues des origines*–, Programa de Enseñanza de las Lenguas de Origen (Martínez Sanz, 2007, p. 142–143).

trabajadores inmigrantes llamados ELCO –Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen–. Bajo el *mito del retorno*, los países europeos creyeron que los trabajadores inmigrados volverían a sus países una vez terminasen sus contratos laborales. Estos programas fueron el resultado de acuerdos entre los países emisores y los receptores de trabajadores migrantes, pues esta era una cuestión educativa de relevancia para los países de origen, quienes esperaban que sus ciudadanos pudiesen mantener su lengua y su cultura original mientras durase su estancia en el extranjero⁵⁰.

Dentro de este modelo de mantenimiento, existe lo que Baker (1997, p. 226) ha denominado *enseñanza separatista*, es decir, la que realizan los propios grupos minoritarios dentro de sus comunidades para mantener su lengua y su identidad cultural. A nuestro modo de ver, la enseñanza de las lenguas de origen por parte de las asociaciones locales nace como reacción a un sistema de educación público no inclusivo con la diversidad lingüística, como ya hemos apuntado en el apartado 1.2.2. Un ejemplo que corrobora este tipo de enseñanza en España es la que, según explican Martín Rojo y Mijares (2007, p. 96), viene realizando la comunidad china, quien lleva años encargándose de la enseñanza de su lengua de origen, tanto a adultos como a niñas y niños, a través de sus propias asociaciones.

– Modelo de inmersión –

Según Baker (1997, p. 226), este modelo nació en los años sesenta en la provincia canadiense de Quebec a propósito de unos experimentos educativos en las comunidades bilingües de ese país. Este modelo surgió fruto de la demanda de grupos de padres y madres angloparlantes, quienes querían que sus hijos recibiesen una educación en las dos lenguas oficiales de ese país, el francés y el

⁵⁰ Según Mijares (2011) en España existen dos programas ELCO desde la década de los 90, uno marroquí y otro portugués, fruto de acuerdos bilaterales entre el estado español y Marruecos, por un lado, y Portugal, por otro (p. 802). Cabe señalar que en el programa ELCO marroquí se enseña árabe clásico a personas procedentes de Marruecos, cuyas lenguas maternas son el árabe marroquí o diversas variedades del bereber (p. 811).

inglés, sin perjuicio para su rendimiento académico. Existen, según este mismo autor, cuatro subtipos de la enseñanza bilingüe por inmersión: enseñanza bilingüe temprana total; enseñanza bilingüe temprana parcial; enseñanza por inmersión demorada; y enseñanza bilingüe por inmersión tardía; que se diferencian en dos aspectos: la edad de acceso a la enseñanza y el porcentaje de enseñanza en L2 (100%; 80%; 50%) que reciben en cada curso escolar (p. 226–231). Baker (1997, cap. 15) y Cummins (2002, p. 274) han reconocido el probado éxito de estos programas educativos. En el apartado 2.6. volveremos sobre ellos.

Desde la perspectiva del enfoque intercultural, lo más relevante de este modelo es la utilización de la lengua minoritaria como un recurso para la educación –y no como un problema– pudiendo inferirse que las primeras lenguas de las personas alófonas deben servir de medio para el aprendizaje de la lengua mayoritaria. Resulta necesario señalar que las dos lenguas oficiales en Canadá son lenguas de alto prestigio internacional –francés e inglés–, lo que es un elemento a tener en cuenta cuando se analiza el éxito de los programas bilingües de inmersión en ese país⁵¹.

En esta tesis se defiende que las lenguas maternas de las personas alófonas no suponen solo un recurso económico o político para los Estados que reciben la inmigración –argumento que, por otro lado, es coherente con al paradigma asimilacionista, pues entiende que la enseñanza o la utilización de lenguas minoritarias solo tendrían interés en función del beneficio que reporten a la sociedad mayoritaria–, sino que suponen un recurso educativo y social para la consecución de uno de los principales objetivos de la educación intercultural: repensar críticamente las culturas en favor del diálogo democrático entre los seres humanos.

⁵¹ Debemos reconocer, sin embargo, que en las provincias mayoritariamente anglófonas de Alberta, Saskatchewan y Manitoba, es posible realizar en algunos centros parte de la educación obligatoria en lenguas nativas canadienses como el *cree*, además del francés, ruso, hebreo, o ucraniano, lenguas estas de menor prestigio internacional (Martínez Sanz, 2007, p. 145).

2.3.2. Bilingüismo sustractivo *versus* bilingüismo aditivo

De la reflexión sobre los anteriores modelos se desprende que existen, fundamentalmente, dos maneras de gestionar la primera lengua de las personas en función del papel que esta juegue en el aprendizaje de la lengua mayoritaria. El *bilingüismo sustractivo*, por un lado, admite que la lengua mayoritaria se aprenda aun a pesar de la pérdida de la lengua materna, mientras que el *bilingüismo aditivo*, en cambio, entiende que la lengua mayoritaria puede ser añadida a la primera, segunda o tercera lengua que ya domine el aprendiz (Lambert, 1974, p. 25ss). Cummins (2002) señala que el bilingüismo aditivo “se produce cuando los estudiantes añaden una L2 a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna” (p. 53). Varios autores han señalado los efectos positivos del bilingüismo aditivo, entre los que destacan: el desarrollo de la conciencia metalingüística; y la mejora de la autoestima y la identidad cultural (Baker, 1997, p. 142, 178–179, 252–253; Cummins, 2002, p. 17, 54, 207; Romaine, 2001, p. 21).

Estamos de acuerdo con García Fernández y Gonzalo (2014) en que una de las principales causas del fracaso académico de las personas alófonas se debe a unas políticas y unas prácticas educativas deficitarias dibujadas bajo el patrón de los modelos sustractivos, que “minorizan” sus lenguas y sus culturas de origen en aras de la cultura mayoritaria y hegemónica. Se puede mejorar la enseñanza de la lengua mayoritaria a través del cambio hacia modelos de enseñanza bilingüe aditiva, basados en la pedagogía crítica, que hagan uso del valor de la lengua y la cultura de origen del alumnado.

Al hablar de bilingüismo sustractivo y aditivo y de los modelos de enseñanza de la lengua mayoritaria a personas alófonas, estamos refiriéndonos, en última instancia, al estatus que tiene cada lengua en la sociedad como uno de los elementos de estudio de más relevancia en la sociología del lenguaje, por sus implicaciones en política educativa, diseño de programas, metodologías de enseñanza, etc., tema que desarrollamos a continuación.

2.3.3. Estatus y prestigio social de las lenguas

Debemos reconocer que no todas las lenguas tienen el mismo valor para una sociedad. Cada lengua tiene un estatus concreto, una posición en el *ránking* social, en función del valor instrumental que su conocimiento y dominio supone para la mayoría de la población. Baker (1997, p.348) considera el peso de esa lengua en la economía internacional como uno de los factores más importantes en relación al estatus social de una lengua. Es decir, cada lengua tiene un *valor de cambio* concreto para una población dependiendo del valor instrumental que su aprendizaje supone para esta⁵² (Alegre y Subirats, 2007b; Alegre, Collet, González Motos y Benito, 2007). Existen lenguas de alto prestigio internacional, como el inglés, el francés, el alemán y el español. Otras lenguas, como el marroquí, el rumano, el chino, el búlgaro, el polaco o el tagalo –por nombrar algunos ejemplos de lenguas minoritarias presentes las sociedades españolas–, disfrutaban de menor prestigio internacional que las anteriores, tanto en la esfera pública como (quizá por consiguiente) en el ámbito educativo.

Sería interesante reflexionar sobre cuál es la relación entre las lenguas de prestigio internacional y el colonialismo. Parece obvio pensar que las lenguas de prestigio lo son porque son las lenguas de históricas potencias militares, políticas y económicas. Estas lenguas han ejercido históricamente una función de *colonización cultural*. En la actualidad son una importante herramienta de presión para la prevalencia de su poder hegemónico en las antiguas colonias⁵³.

Según explica Baetens (2001, p. 63), como consecuencia de lo anterior se produce una situación paradójica en cuanto a la enseñanza de las segundas y terceras lenguas: cada vez las personas conocen más lenguas mientras que el número de lenguas que se quieren aprender

⁵² Reconocemos que existen otros criterios, aparte del económico, que condicionan el valor de cambio de una lengua para una sociedad; como por ejemplo la cercanía geográfica de territorios en los que sea mayoritaria la lengua que se aprende o el criterio de “peso político” en las dinámicas geopolíticas de los países donde se hable la lengua.

⁵³ Un claro ejemplo de esto es el peso que tiene la lengua francesa en los sistemas educativos de las antiguas colonias francesas del continente africano.

se ve reducido. En el siguiente apartado argumentamos que la lengua materna, independientemente de su estatus social, prestigio y valor de cambio, debe ser siempre un recurso que se ha de utilizar para el aprendizaje exitoso de la segunda, tercera o enésima lengua⁵⁴.

Un ejemplo de la relevancia del estatus de la lengua en una situación educativa es el que ofrece de la investigación de Carrasco et al. (2011) llevado a cabo en diferentes centros educativos del área metropolitana de Barcelona. En uno de los centros estudiados, de la etapa Primaria, las autoras explican que, aunque desconociesen la lengua catalana, ni los alumnos llegados de los diferentes países europeos (Alemania, Francia y Reino Unido) ni los procedentes de países latinoamericanos, eran incluidos en las aulas de refuerzo lingüístico en esta lengua. Sin embargo, eran los alumnos procedentes de Marruecos –y algunos procedentes de la República Dominicana– los que copaban estos dispositivos segregados de las clases normalizadas. Estas autoras señalan las “supuestas barreras impuestas por la cultura de origen” (p.381) sobre las que el profesorado justificaba la segregación del alumnado marroquí:

El alumnado y las familias de origen marroquí, especialmente, eran vistos y tratados desde atribuciones conflictivas, de encapsulamiento ‘en sus costumbres’, de fanatismo religioso, de sexismo, etc. Las quejas de las docentes ante la supuesta tozudez de estos alumnos por formar ‘un gueto marroquí’ se sucedían en el día a día escolar (p. 381).

Sin embargo, las autoras señalan, en alusión a la utilización del inglés en la escuela:

El uso del inglés por parte de los niños y las familias británicas en la escuela no solo no era visto como un obstáculo para la adquisición de los aprendizajes –como sucedía con el árabe dialectal–, sino que incluso

⁵⁴ Ya desde finales de los años setenta el Consejo de Europa ha tenido interés en promocionar la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen de los inmigrantes. Esta se ha llamado de distintas maneras: lengua materna, lengua del hogar, lengua nativa, lengua familiar (Romaine, 2001, p. 19)

era contemplado como una ventaja: de hecho, se había propuesto a una de las madres que impartiera inglés como actividad extraescolar (ibíd.)

En suma, podemos afirmar que las primeras lenguas de las personas procedentes de otros lugares geográficos reciben un trato diferenciado por parte de la administración educativa –y la sociedad– en función de su estatus, siendo las lenguas de prestigio las que se ven beneficiadas y viéndose las demás lenguas minoritarias relegadas al lugar donde se ponen las cosas que se quieren perder de vista. Esto representa, a nuestro modo de ver, una auténtica negligencia educativa. Es decir, los sistemas educativos no pueden seguir amparándose en la vieja excusa del desajuste cultural y lingüístico para explicar el fracaso escolar de las personas alófonas y deben comenzar una profunda refundación ideológica en favor de una enseñanza más justa e igualitaria con la diversidad cultural y lingüística, empezando por apreciar de manera activa y positiva las lenguas y las culturas que los aprendientes traen consigo, independientemente del estatus social que tengan.

En el siguiente apartado defendemos los principios teóricos psicolingüísticos que desde la comunidad científica se han venido aceptando en las últimas décadas, desoídos, por otro lado, como señala Cummins (2002, p. 55), por parte de las administraciones educativas. En este, tratamos de argumentar que las primeras, segundas o terceras lenguas de las personas alófonas y migrantes suponen una herramienta educativa necesaria en el aprendizaje de la lengua mayoritaria así como un elemento esencial en la construcción y reconstrucción identitaria de estas personas⁵⁵.

2.4. Aportaciones desde la psicolingüística

En el anterior apartado hemos hecho referencia a las principales aportaciones que desde el ámbito de la sociolingüística se han

⁵⁵ Como explican García Fernández y Gonzalo (2014, p. 61): “Los estudiantes de minorías que fracasan académicamente pertenecen a grupos dominados y discriminados históricamente. Su reacción suele oscilar entre la inseguridad identitaria, el rechazo o la resistencia a los valores del grupo dominante”.

venido haciendo en las últimas tres décadas, con el fin de contextualizar la situación y el estatus de las lenguas minoritarias y mayoritarias en las sociedades multiculturales y estudiar cuál es la repercusión de estas relaciones de poder entre las lenguas para la enseñanza de la lengua mayoritaria a personas alófonas. Recogemos ahora los principales conocimientos y principios que desde la psicolingüística se han venido investigando y debatiendo en las últimas décadas, con el fin de conformar una base teórica firme para nuestra investigación.

2.4.1. Clasificaciones y dicotomías sobre el bilingüismo

En el ámbito de la educación formal y escolar en relación con las alumnas y alumnos alófonos, se ha considerado a una persona bilingüe en función de su competencia lingüística en la lengua materna en el momento de incorporarse al sistema educativo y su competencia en la lengua mayoritaria de la sociedad donde vive o la lengua vehicular de la escuela. Según Baker (1997, p. 45) y Romaine (2001, p. 15), si el aprendizaje de la L2 se produce antes de los tres años de edad, se puede llamar *bilingüismo simultáneo*, mientras que si se produce después de esta edad, debemos hablar de *bilingüismo secuencial*. Al hilo de la anterior clasificación, resulta necesario también subrayar la distinción entre el *bilingüismo compuesto* y el *bilingüismo coordinado* que realiza Romaine (2001, p. 15). En el primer caso la persona aprende los dos idiomas a la vez mientras que en el segundo aprende el segundo idioma más tarde que el primero. Por otro lado, Bloomfield (1933) definió el *bilingüismo ideal* como aquel el que la persona tiene una competencia lingüística en dos lenguas igual a la de un nativo; Romaine (2001, p. 14) señala que el *bilingüismo parcial* es la dominancia de una lengua sobre la otra.

Resulta interesante advertir que, a nuestro entender, la opinión pública solo admite como bilingües a los bilingües simultáneos, compuestos e ideales, es decir, aquellas personas que han aprendido las dos lenguas a la vez, antes de los tres años de edad y tienen un nivel nativo en ambas lenguas. Fishman (1971, p. 560) ha criticado de la anterior categorización (bilingües simultáneos, compuestos e ideales), que las personas bilingües rara vez tienen el mismo nivel

de competencia en las dos lenguas, porque, para este autor, ninguna sociedad necesita dos lenguas para el mismo conjunto de funciones.

La dicotomía equilibrado-dominante entiende que existen dos tipos de bilingüismo. En el bilingüismo equilibrado la persona tiene el mismo nivel en ambas lenguas –aunque sea bajo en las dos, como en el caso del *semilingüismo*, que hace referencia a un tipo de competencia bilingüe en la que la persona no alcanza un nivel adecuado en ninguna de las dos lenguas–; en el bilingüismo dominante, en cambio, una lengua domina sobre la otra. Esta clasificación tiene la limitación de entender a las personas bilingües bajo la norma de las personas monolingües, siendo este precisamente uno de los errores epistemológicos más criticados en la literatura científica sobre el bilingüismo: evaluar a la persona bilingüe como si fuese dos monolingües (Baker, 1997, p. 29; Daller, 2001; p. 32; Martin-Jones y Romaine, 1986; Romaine, 2001, p. 17).

En relación con lo anterior, Grosjean (1992, p. 55) plantea una interesante metáfora para ilustrar la competencia bilingüe. Este autor explica que una persona bilingüe es como un saltador de vallas que ha desarrollado unas habilidades atléticas combinadas en salto y en velocidad que no pueden compararse con las un velocista o un saltador de altura, aunque supere a estos en la disciplina concreta de salto de vallas. En la misma línea de este argumento, Romaine (2001, p. 17) reconoce que un bilingüe puede quizá dominar menos vocabulario que un monolingüe en la lengua de este último, aunque advierte que probablemente conocerá más vocabulario total si se tienen en cuenta las dos lenguas que domina.

2.4.2. Aprendizaje de la L2 en las personas migrantes

Sin embargo, la mayoría de las personas migrantes que aprenden la lengua mayoritaria, ya sea en la educación formal y escolar, o, más en relación con el tema de esta tesis, en el caso de la enseñanza de la lengua mayoritaria a adultos inmigrados y alófonos, son –o pueden llegar a ser– teniendo en cuenta las anteriores dicotomías: bilingües secuenciales, coordinados, y parciales. Es decir, la mayoría de las personas migrantes adultas que aprenden la

lengua mayoritaria de la sociedad de destino lo hacen teniendo más de tres años de edad, aprenden la L2 después de la primera y dominan su primera lengua o lengua materna más que la segunda; como afirma Cummins (2002), “la inmensa mayoría de los hablantes nativos de cualquier lengua materna llegan a la escuela a los cinco años, más o menos, utilizándola con fluidez” (p. 69). Podría discutirse, como hemos señalado anteriormente, si los llamados bilingües ideales dominan las dos lenguas por igual, o por el contrario, como afirma Cummins (2002, p. 69) diferentes contextos requieren el acceso a diferentes registros lingüísticos. En definitiva, defendemos que el *dominio del idioma* es relativo al contexto en el que se utiliza y se relaciona con el registro o modo de expresarse que se adopta en función de las circunstancias.

2.4.3. Principios psicolingüísticos sobre bilingüismo y enseñanza de la L2

En este apartado revisamos los principios psicolingüísticos más relevantes para nuestra investigación entre los ampliamente aceptados por la comunidad científica experta en este campo de estudio. Comenzamos por explicar el modelo basado en los modelos de *Competencia Subyacente Separada* y *Competencia Subyacente Común* que hemos nombrado en la introducción de este capítulo, al hablar de la competencia comunicativa total y el concepto de plurilingüismo. A partir del modelo de Competencia Subyacente Común desarrollamos el *principio de interdependencia*, siendo esta una de las teorías aceptadas de mayor repercusión en el campo de la psicolingüística y la enseñanza de la L2. Por sus importantes implicaciones en la didáctica de la lengua mayoritaria a personas alófonas, debemos también profundizar en los modelos teóricos del *dominio conversacional* y el *dominio académico del idioma*, y desarrollar el *esquema de los cuadrantes* de Cummins para la enseñanza de la L2.

– Competencia Subyacente Separada y
Competencia Subyacente Común –

Cummins (1980, 1981a, 1981b) y Baker (1997, cap. 10) explican que existe un conjunto de teorías sobre bilingüismo que avalan la dicotomía equilibrio-dominancia entre la primera y la segunda lengua. Una de estas teorías entiende que la/s lengua/s que una persona domina se pueden representar en forma de globos en su mente. La lengua de una persona monolingüe se representaría con un gran globo mientras que la persona bilingüe está representada por dos globos más pequeños. Según esta ilustración, el espacio de una L2 mermaría el espacio que pueda ocupar la primera lengua. Estas teorías, actualmente rechazadas, se enmarcan en el modelo de Competencia Subyacente Separada y Competencia Subyacente Común explicados por Cummins (1980, 1981a, 1981b).

Este autor criticó el modelo de competencia separada por sus implicaciones en política educativa, dado que da a entender que el aprendizaje de una L2 condiciona negativamente el desarrollo del aprendizaje de la primera. El modelo teórico de Competencia Subyacente Común fue ilustrado gráficamente por la *analogía del iceberg* de Cummins (1980, 1981b). Según esta explicación, las destrezas en pronunciación, gramática y vocabulario son la parte visible de un iceberg que oculta bajo el nivel de superficie una competencia cognitiva y académica de la lengua⁵⁶. Siguiendo con esta misma analogía, Cummins (1980, 1981a, 1981b) planteó la *analogía del doble iceberg* para personas bilingües, argumentando que aunque las dos lenguas que una persona domine tengan unos rasgos lingüísticos diferentes y separados entre ellos –estos serían las dos puntas visibles del iceberg que están fuera de la superficie– existe una competencia lingüística común a las dos lenguas que una

⁵⁶ Según Baker (1997, p. 31): “las destrezas lingüísticas tienden a referirse a componentes altamente específicos, observables y claramente definidos, como la escritura”. Este mismo autor reconoce que existen destrezas dentro de las cuatro capacidades lingüísticas –escuchar, hablar, leer y escribir– como: “pronunciación, la extensión del vocabulario, la corrección gramatical, capacidad para transmitir significados exactos en diferentes situaciones y variaciones en el estilo” (p. 32).

persona domina, que estaría representada por la parte sumergida del iceberg.

Skutnabb-Kangas (1981, p. 210) señala que las teorías del equilibrio entre las lenguas, que representan –entre otras metáforas⁵⁷– el cerebro humano como una balanza, en el que el peso de una lengua disminuye el peso de la otra, se fundamentan en investigaciones sesgadas, influidas por una opción ideológica en favor de la norma monolingüe y monocultural que imperaba en las primeras investigaciones sobre bilingüismo⁵⁸. Esta autora está de acuerdo con Cummins (1980, 1981a, 1981b) y Baker (1997, p. 191) en que existe, no obstante, un único código cognitivo que unifica la competencia lingüística de las personas.

Las implicaciones educativas que se desprenden de la aceptación del modelo de la Competencia Subyacente Común resultan de suma importancia para la defensa del multilingüismo en las sociedades multiculturales. Entendemos, por lo tanto, que una persona puede aprender una segunda, tercera o enésima lengua sin perjuicio de las demás lenguas que domine. La aceptación de este modelo plantea diferentes interrogantes: ¿Existen relaciones entre las lenguas que una persona domina? ¿Puede la lengua materna servir como ayuda y soporte para el aprendizaje de una segunda lengua? Tratamos de dar respuesta a estas preguntas en el siguiente epígrafe.

– Principio de interdependencia –

Hace más de tres décadas Cummins (1983) propuso la siguiente hipótesis: El dominio que una persona pueda alcanzar en una L2 depende, en parte, del dominio que haya alcanzado en la primera

⁵⁷ Por ejemplo, la metáfora de los dos globos en el cerebro de una persona bilingüe, explicada en el apartado 2.4.3.

⁵⁸ Esta opción ideológica favorecía –y sigue favoreciendo, a nuestro modo de ver– la continuidad del *statu quo* coercitivo que el poder hegemónico ejerce sobre los grupos oprimidos. Como explican García Fernández y Gonzalo (2014, p. 41-42): “El conocimiento no se transmite de manera neutral, desligado de sus connotaciones sociales y políticas, sino que por medio de él se revisan críticamente los valores, prácticas y condiciones de producción y transmisión por el poder hegemónico”.

lengua en el momento de exponerse a la segunda. Esta hipótesis sugiere que existen unos trasvases y transferencias de destrezas lectoescritoras entre las lenguas, por ejemplo: en conocimiento semántico, conciencia metalingüística y procesamiento del lenguaje descontextualizado. Recogemos a continuación el enunciado de este principio de interdependencia:

En la medida en que la enseñanza de Lx sea eficaz para promover el dominio de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Ly siempre que haya un contacto suficiente con Ly (sea en la escuela o en el entorno) y una motivación suficiente para aprender Ly. (Cummins, 1981b, p. 29; 2002, p. 54).

Sobre el principio de interdependencia de Cummins, Baker (1997) ha afirmado que:

Aunque el vocabulario y la gramática sean diferentes, las destrezas generalizadas necesarias para decodificar y las estrategias de lectura pueden transferirse fácilmente desde la literacidad en la primera lengua a la de la segunda lengua. Los conceptos y las estrategias se transfieren fácil e inmediatamente (p. 286).

El principio de interdependencia se basa, como hemos explicado, en el modelo de la Competencia Subyacente Común entre las lenguas, ilustrado mediante la analogía del doble iceberg⁵⁹. En el contexto español, Muñoz (2000) encontró una correlación alta en los resultados en test de espacios en blanco, gramática, dictados y expresión oral en niños/as y adolescentes de 10, 12 y 17 años de Cataluña en catalán, castellano e inglés. Lo relevante de su estudio es que las alumnas y alumnos de 10 y 12 años llevaban los mismos años estudiando inglés cuando hicieron el test, pero fueron los de 12 años los que obtuvieron mejores resultados que los de 10 en esta lengua, por lo que se puede inferir que existe un trasvase de

⁵⁹ Existen diferentes estudios que han respaldado este principio psicolingüístico en diferentes contextos educativos –Europa, EEUU y África– (Ramírez, 1992; Verhoeven, 1991; Williams, 1996).

competencias entre las otras dos lenguas que conocen los alumnos – catalán y castellano– y la tercera –inglés–, ya que la única razón que explicaría que los de 12 años obtengan mejores resultados en esta tercera lengua –según este autor– es que han aplicado las destrezas aprendidas en esos dos años de diferencia en los otros dos idiomas: el castellano y el catalán. Estos resultados confirman la hipótesis de la interdependencia de Cummins para poblaciones bilingües que aprenden una tercera lengua.

En relación con lo anterior, resulta evidente que presentarán una mayor interdependencia aquellas lenguas que se encuentran más cercanas entre ellas lingüísticamente hablando que entre lenguas más distantes, como muestran los estudios de García Fernández et al. (2009) y Vila et al. (2011). Sobre esta cuestión, Moreno Cabrera (2006) concluye que “es entendible que un hispanohablante encuentre más fácil el italiano que el alemán; sin embargo, para un neerlandés el alemán es mucho más fácil que el italiano” (p. 32). Este autor ha denominado esta relación entre las lenguas como la “afinidad genética entre los idiomas” (p. 57).

La aceptación de este principio implica, en relación con la investigación de esta tesis, que la primera (o segunda) lengua de las personas alófonas debe servir de herramienta instructiva para el aprendizaje de la lengua mayoritaria. Por ejemplo, una actividad didáctica podría ser la de confeccionar un diccionario de palabras del español que provengan o tengan relación etimológica con el árabe, pudiéndose ampliar esta actividad a todas las demás lenguas. Aceptar que existe menos interdependencia entre lenguas con menos afinidad genética no debe implicar negar que pueda existir cierta *universalidad lingüística*, es decir, semejanzas entre palabras, expresiones, etc. de diferentes lenguas, incluso entre aquellas que no procedan de la misma lengua raíz, como analizaremos en el apartado 2.5.

- Distinción entre dominio conversacional y dominio académico -

Para desarrollar el esquema de los cuadrantes para el aprendizaje de la L2 de Cummins (1981b, p. 25; 2002, p. 85), se debe explicar previamente la distinción que este autor realiza del concepto “dominio del idioma”. Cummins explica que tal concepto se divide en dos constructos teóricos de gran relevancia para la enseñanza de la L2: las Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas y el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico. Por su reconocimiento científico en el ámbito internacional, utilizaremos aquí sus siglas en inglés: BICS –*Basic Interpersonal Communicative Skills*– y CALP –*Cognitive Academic Language Proficiency*– (Cummins, 1980, 1981b, 2002). Según este autor, las destrezas comunicativas en lengua materna –por ejemplo, la fluidez verbal o la pronunciación– alcanzan una fase de meseta en torno a los seis años de edad, mientras que las destrezas en lectoescritura, uno de cuyos factores es el léxico que una persona conoce y utiliza –o las destrezas gramaticales–, se siguen desarrollando a lo largo de toda vida⁶⁰ (Cummins, 2002, p. 75). En relación con esto, entendemos que una persona aprende de manera inconsciente las competencias comunicativas en su primera lengua, mientras que necesita de una instrucción activa para el aprendizaje correcto del idioma académico.

La diferencia entre los dos constructos se realiza en torno a dos criterios: contextualización y dificultad cognitiva. El lenguaje conversacional está más relacionado con el contexto en el que opera

⁶⁰ Otros autores han defendido la distinción entre los dos tipos de lenguajes: Bereiter y Scardamaglia (1981) realizan una distinción entre la conversación y la escritura, concluyendo que al escribir una persona debe, al contrario que en la conversación: producir sin el estímulo del interlocutor (creación); buscar recuerdos sin que estos vengan de otras personas (memoria); planear grandes unidades de discurso; operar como emisor y como receptor (revisión). Snow, Cancino, De Temple y Schey (1991), por su parte, distinguen entre lenguaje contextualizado y lenguaje descontextualizado. Las definiciones, por ejemplo, son lenguaje descontextualizado. Vygotsky (1995) habla de conceptos espontáneos y conceptos científicos. Por su parte, Moreno Cabrera (2006) distingue entre lengua natural y lengua cultivada, etc.

mientras que el académico se encuentra más descontextualizado⁶¹. Por ejemplo, en una conversación dos personas hablan sobre un mismo objeto o idea, conociendo la situación y pudiendo utilizar los gestos y la entonación –entre otros recursos– para ayudar a descodificar los mensajes del otro. En un contexto educativo o académico, en cambio, es frecuente leer o escribir sobre objetos e ideas que no están presentes y sin el apoyo de medios contextuales para la descodificación de los mensajes. Por otro lado, una conversación supone, en general, un esfuerzo cognitivo menor que una actividad académica en la que se necesite mantener la atención sobre el texto que se lee o en la que se requiera, por ejemplo, analizar y sintetizar las ideas principales de un conjunto de textos para poder redactar un ensayo académico. Esto no significa que, en ciertos casos, una conversación no pueda requerir un esfuerzo cognitivo alto, como por ejemplo en un debate en el que dos personas argumentan para persuadir a la otra de sus ideas; ni que no haya textos académicos sencillos.

De entre las pruebas psicolingüísticas que apoyan estos constructos, las más interesantes se encuentran en los estudios de Corson sobre el análisis del léxico en lengua inglesa (Corson 1993, 1995, 1997). Este autor concluye que en el idioma inglés, los términos anglosajones son más utilizados en la lengua hablada, mientras que en la escrita abundan los términos grecolatinos⁶². Daller y Grotjahn (1999), en una investigación sobre estudiantes de origen turco educados en Alemania pero retornados a Turquía, encuentran indicios de que en la lengua turca el lenguaje escrito está cargado de palabras procedentes del árabe. Resulta evidente, por lo tanto, que el constructo CALP tiene un componente histórico-cultural y que este dependerá de cada lengua. Es decir, el CALP en español no es lo mismo que el CALP en inglés –teniendo en cuenta la relación del español con el latín y el griego, en comparación con el inglés–, lo que

⁶¹ Debemos aclarar que Cummins (2002, cap. 3) no establece límites estrictos entre estos dos constructos, sino que los presenta en un *continuum* teórico, idea que desarrollamos en el siguiente epígrafe.

⁶² Otros estudios que apoyan los constructos del dominio conversacional y académico de Cummins son: Snow y Hoefnagel-Hohle, 1979; Biber, 1986.

no resta validez, sin embargo, a la universalidad de la distinción entre los dos constructos.

Wiley (1996, p. 159) y Baker (1997, p. 40) coinciden en señalar que esta dicotomía puede interpretarse bajo una aparente superioridad del constructo CALP sobre BICS, aunque Cummins (2002, p. 117) no reconoce en ningún momento que el dominio académico tenga un valor intrínseco lingüísticamente superior al conversacional; solo considera que es más relevante para el éxito escolar. Cummins (2002, p. 92) señala también que CALP no es una evolución de BICS en todos los casos ya que estos siguen pautas evolutivas distintas. Sí ha reconocido que, en el caso de niños inmigrantes que estén aprendiendo una L2, la secuencia lógica de aprendizaje irá desde el aprendizaje de las destrezas conversacionales hasta las destrezas académicas.

Una de las consecuencias educativas más relevantes para la enseñanza de la L2 del modelo BICS/CALP, es que los estudiantes inmigrantes tardan dos años, como máximo, en adquirir la fluidez conversacional en la L2 –o lengua mayoritaria–, mientras que tardan cinco años como mínimo en alcanzar el nivel de los nativos en los aspectos académicos del idioma⁶³ (Cummins, 2002).

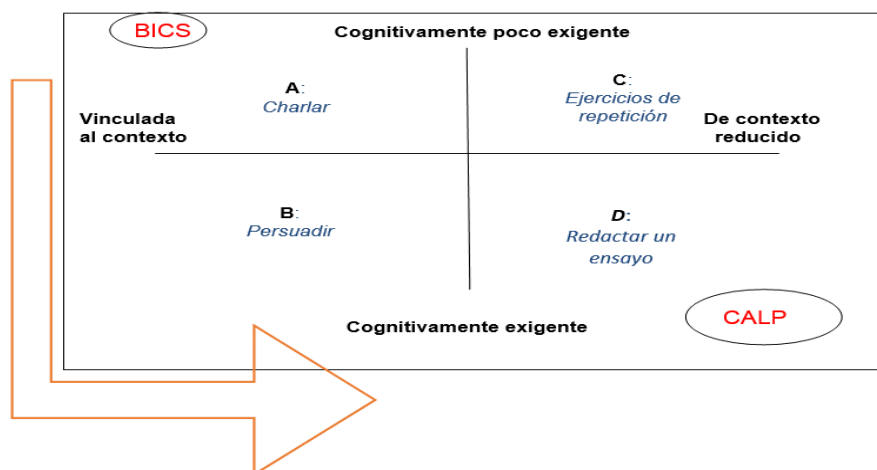
- Esquema de los cuadrantes de Cummins para el aprendizaje de la L2 -

Como hemos explicado, el dominio del idioma se estructura en torno a los criterios de contextualización y dificultad cognitiva. Según el esquema de Cummins (1981b, p. 25; 2002, p. 85), una persona que esté aprendiendo una L2 adquiere, en primer lugar, las destrezas comunicativas, que están más contextualizadas y requieren de una

⁶³ Esto es debido a dos principales razones. Por un lado, hace falta un menor conocimiento del idioma para desenvolverse en una situación comunicativa que en una académica. Además, el apoyo de las claves situacionales e interpersonales ayudan al aprendiz a comprender el sentido de la comunicación. Por otro lado, los hablantes nativos de la lengua mayoritaria no esperan a los que la aprenden como segunda lengua, por lo que estos últimos intentan alcanzar un objetivo que está en movimiento (Cummins, 2002, p. 51-52).

menor exigencia cognitiva que las destrezas académicas. Ofrecemos a continuación una reelaboración del esquema para su posterior explicación, dejando en negro las partes originales del mismo y añadiendo en color las partes agregadas por el autor de esta tesis:

Esquema de los cuadrantes de Cummins, elaborado a partir de la figura 3.1., en Cummins (2002, p. 85)



Cummins propone que el aprendizaje de la L2 comience con tareas contextualizadas y cognitivamente poco exigentes –cuadrante A–, como pueden ser una charla coloquial en parejas o en grupos. En este cuadrante se localiza el dominio conversacional –BICS– y se entiende que una persona pueda llegar a este sin la necesidad de recibir formación académica. A continuación, las tareas propuestas deben pasar por el cuadrante B, donde la exigencia cognitiva sea mayor, como por ejemplo al tratar de persuadir a alguien de una idea. Por último, se considera que una persona tiene dominio académico cuando es capaz de realizar tareas de contexto reducido y alta exigencia cognitiva, como es por ejemplo la redacción de un ensayo, que se localiza en el cuadrante D, donde se encuentra el dominio académico del idioma –CALP–. Cummins explica que el cuadrante C se compone de ejercicios de práctica y repetición, por

los que pueden pasar las tareas de aprendizaje de la L2⁶⁴. En sus propias palabras: “...la enseñanza óptima para un crecimiento lingüístico, cognitivo y académico tenderá a pasar del cuadrante A al B y del B al D. Las actividades del cuadrante C pueden incluirse de vez en cuando para reforzar o practicar determinados aspectos” (Cummins, 2002, p. 88).

Este esquema puede servir para el diseño de actividades didácticas de la investigación de esta tesis. Los/as participantes podrían comenzar por llevar, por ejemplo, fotografías familiares, con el objetivo de estimular la charla informal. Esta actividad, vinculada al contexto de las personas, resulta de menor exigencia desde el punto de vista cognitivo, al tener el apoyo material de la fotografía y poder describir los elementos que en ella se encuentran: la luz, el encuadre, cuándo y por qué se tomó, qué sentimientos y emociones afloran al recordar ese momento, etc. Las actividades podrían ir incrementando la dificultad cognitiva e ir descendiendo en apoyo contextual hasta llegar a redactar ellos mismos –en español y, si quieren también, en su lengua materna– el guión o el relato creativo de una narración, por ejemplo, teniendo que añadir unas palabras –estas podrían ser palabras relacionadas con el dominio académico del idioma de la lengua diana– facilitadas por el profesor o la profesora.

En resumen, hemos querido mostrar que la competencia lingüística es una y total para todas las lenguas, lo que indica que se puede aprender la L2 sin que la primera tenga que ser olvidada, como ocurre bajo el modelo asimilacionista-sustractivo actual, que ha demostrado ser peligrosamente ineficaz en la atención al alumnado alófono. También hemos argumentado que las lenguas –al menos en cuanto a ciertas destrezas, como las lectoescritoras– se

⁶⁴ Bruner (1997, p. 138-139) apoya esta idea (a la que él llama “currículum en espiral”) pero advierte de que el avance hacia la abstracción no es uniforme, homogéneo y escalonado como había propuesto Piaget, sino que se ve influido por el contexto, la historia y las experiencias que cada aprendiz haya vivido, lo que le facilitará o impedirá las intuiciones.

interrelacionan, por lo que podríamos afirmar que una persona que conoce el significado de un concepto en su lengua materna puede utilizarlo para el aprendizaje del término que designa al mismo concepto en la lengua que aprende.

Del modelo BICS/CALP se extrae la conclusión de que existen dos tipos de dominio del lenguaje, el conversacional y el académico. Una persona que esté aprendiendo una L2 tarda dos años como máximo en alcanzar el nivel nativo en el dominio conversacional. Sin embargo, tarda cinco años como mínimo, en alcanzar el nivel de las personas que pertenecen a la mayoría lingüística en los aspectos académicos del lenguaje.

Del esquema de los cuadrantes para el aprendizaje de la L2 extraemos que las tareas de aprendizaje de la lengua mayoritaria para las personas inmigradas deben comenzar con ejercicios que estén relacionados con su contexto y que sean relativamente poco exigentes desde el punto de vista cognitivo, e ir introduciendo cada vez más ejercicios menos relacionados con el contexto y más exigentes cognitivamente hasta que puedan ellos mismos llegar a crear, por ejemplo, sus propias producciones artísticas, literarias, audiovisuales, etc.

Consideramos los anteriores principios psicolingüísticos elementos a tener en cuenta a la hora de fundamentar nuestra investigación. Aunque desarrollamos estas ideas en el cuarto capítulo, avanzamos que uno de los propósitos de la investigación de esta tesis fue el de analizar cuáles son las funciones que los lenguajes de la fotografía y el vídeo tienen como herramienta de comunicación y lenguaje intermedio entre la primera lengua y la lengua diana, en este caso, entre la lengua materna y el español, de un grupo de adultos inmigrantes en un Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA).

2.5. Argumentos en defensa del plurilingüismo

2.5.1. La diversidad de lenguas en la sociedad. Del *mito de Babel* al *jardín de las lenguas*

En el contexto actual de globalización económica y social y fruto de las constantes migraciones internacionales, la diversidad de lenguas compartiendo un mismo espacio público es una realidad incontestable de las sociedades multiculturales. No obstante, la presencia de varias lenguas en una sociedad ha sido tradicionalmente prejuizada desde la perspectiva de las supuestas bondades del monoculturalismo y monolingüismo. Así lo explica Moreno Cabrera (2006), quien argumenta en su libro que, hasta hace pocos años, la tendencia al monolingüismo y la oliglosia⁶⁵ por parte de las administraciones educativas y la defensa de estos por gran parte de la sociedad se basaba fundamentalmente en una versión moderna del *mito de Babel*, en el que el multilingüismo supondría la confusión entre las personas al impedir la comunicación entre ellas. Tuts (2007) enumera, en su artículo sobre la necesidad social de la valoración positiva de la diversidad lingüística, una serie de prejuicios sobre el bilingüismo que se fundamentan en este mito, profundamente difundidos y reproducidos por la sociedad, como por ejemplo: “las lenguas son meros instrumentos; cuantas menos lenguas, mayores son las posibilidades de comunicación. La diversidad, por tanto, es un obstáculo para el entendimiento entre los seres humanos.” o “el uso en la familia de una lengua que no se utiliza en la escuela retrasa y dificulta la integración de los niños en el sistema escolar, repercute directamente en la dificultad de escolarización y es la causa del fracaso escolar.” (p. 41).

En la actualidad, puede afirmarse que la sociedad valora positivamente la diversidad de lenguas de prestigio económico y social, como explicamos anteriormente, y sufre, en nuestra opinión, de una especie de *aporofobia lingüística* en la que determinadas

⁶⁵ Este autor explica que el monolingüismo y la oliglosia es la prevalencia de una lengua o unas pocas sobre las demás en una sociedad (op. cit. p. 9).

lenguas minoritarias o extranjeras son bienvenidas y valoradas mientras que la mayoría de las demás lenguas minoritarias son despreciadas. Cummins llega a afirmar, en alusión a esta paradoja, que “el bilingüismo es bueno para el rico, pero malo para el pobre” (Cummins, 2002, p. 33). No resulta atrevido afirmar que la mayoría de la población occidental entiende que hablar fluidamente alemán e inglés o francés y chino, puede repercutir positivamente en las expectativas profesionales y laborales de una persona; mientras que hablar marroquí y polaco, o bengalí y tagalo, por poner solo algunos ejemplos, no debería reportar mayores beneficios para esa persona que los que se puedan desprender de la posibilidad de comunicarse con personas que hablen tales lenguas. Skutnabb-Kangas (2001, p. 101) advierte que, en las sociedades que nos esperan, tener destrezas en inglés ya no será un factor de diferenciación en la cualificación de las personas, sino que será la norma, por lo que saber una o más lenguas distintas del inglés sí podrá comenzar a representar una diferencia.

Por el contrario, existen otros argumentos que sí valoran positivamente la presencia de distintas lenguas compartiendo un mismo territorio, independientemente de su estatus o prestigio social. Ofelia García, por ejemplo, utiliza la *analogía del jardín de la lengua* para defender el valor de todas las lenguas⁶⁶. Esta analogía explica que la variedad de lenguas es un bien en sí mismo, como lo es la diversidad de flores en un jardín. Defiende que, según la analogía de la ecología de las lenguas, se deberían añadir flores al jardín; proteger a las flores raras; incrementar el número de flores

⁶⁶ Esta propuesta nunca llegó a publicarse, según su autora, por lo que no se dispone de la referencia. La misma autora, sin embargo (García, 2011) escribió un ensayo en el año 2011 donde cuestiona su propia idea y explica las limitaciones epistemológicas que de esta analogía de derivan, proponiendo a su vez la idea de la “sostenibilidad lingüística”. Algunos de los errores epistemológicos que ella encuentra en la analogía del jardín de la lengua son: esta entiende a las lenguas como separadas entre sí, sin posibilidad de mezclarse –tanto en el jardín como en la competencia lingüística de la persona–; o la consideración de las lenguas originarias de los padres como la primera lengua de sus hijos, nacidos ya en los países de destino.

consideradas en peligro de extinción; y, por último, controlar las flores que se extiendan rápida y naturalmente.

En la opinión de Baker (1997, p. 83), “hay necesidad de mantener la diversidad de colorido en el jardín de lenguas del mundo”. También en el plano de los argumentos ideológicos y de ecología acerca de la diversidad de lenguas, Skutnabb-Kangas (2001) afirma que, según aproximaciones optimistas, en el año 2100 solo existirá la mitad de las lenguas actuales debido a que se está produciendo el “genocidio” de las lenguas minoritarias. Esta autora denuncia que “la prensa y los sistemas educativos son hoy los más importantes agentes directos en el asesinato de lenguas” (p. 102). Entendemos que el exterminio de una lengua supone también la extinción de la cultura que, además de portar, recrea al ser utilizada, porque, como afirman Grañeras et al. (2007, p. 153): “lengua y cultura son dos caras del mismo tapiz: la lengua no es un mero vehículo de transmisión de la cultura, sino el instrumento para la creación y recreación de la misma”. Esta consideración resulta de suma importancia porque entiende que la diversidad lingüística supone una necesidad, no solo para el mantenimiento y la transmisión de las culturas, sino también para el enriquecimiento cultural de la humanidad. Moreno Cabrera (2006) critica la metáfora que representa a las lenguas como simples vagones de un tren que transporta la información. Este autor defiende que las lenguas sirven para producir y provocar información entre las personas: “la prueba de este carácter activo de las lenguas, más allá del mero papel pasivo del transmisor, está en el hecho de que los significados lingüísticos no son cerrados e inmutables, sino abiertos y flexibles.” (p. 16). Bruner (1988), ya había descrito esta facultad creativa del lenguaje, denominándola *constitutividad del lenguaje*, afirmando que “la constitutividad del lenguaje, como ha subrayado más de un antropólogo, crea y transmite cultura y sitúa nuestro lugar en ella” (p. 74).

Otro importante argumento, ya en el plano de la economía, el comercio y la política, en favor del mantenimiento y promoción de las lenguas maternas de las personas inmigradas en las sociedades multiculturales, es el hecho de que estas lenguas puedan en un futuro servir para el intercambio y el comercio internacional con los

países en los que se utilicen tales lenguas. Martín Rojo y Mijares (2007) explican que, en el caso de España, “las *lenguas inmigrantes* como el árabe, el chino, el ruso, el polaco o el hindi son lenguas en expansión que ya tienen una importante presencia comercial y cultural en el ámbito internacional y que continuará aumentando en el futuro” (p. 104). Estamos de acuerdo con estas autoras en que invertir en plurilingüismo y en particular en las lenguas inmigrantes, es invertir en educación y futuro.

2.5.2. Dominar varias lenguas. Posibilidades laborales para unos, necesidad para otros

Dominar una segunda, tercera o enésima lengua supone una ventaja incuestionable para las personas en las sociedades multiculturales actuales. Una persona nativa de la comunidad lingüística mayoritaria puede querer añadir a sus competencias una segunda o tercera lengua por diversas razones. En primer lugar, puede querer aprender una segunda o tercera lengua para viajar a los países donde sean mayoritarias, relacionándose en esa lengua con sus habitantes; o para mudar su lugar de residencia con el objetivo de trabajar en los países donde se hablen tales lenguas; o para incrementar sus competencias profesionales y aumentar así sus probabilidades de encontrar un puesto de trabajo en su país natal; o para aumentar su conciencia intercultural, queriendo, a través del aprendizaje de la lengua, comprender la cultura para la que sirve de vehículo y de instrumento de creación y transformación. Por último, una persona puede querer aprender una segunda o tercera lengua para aumentar la cantidad de información que puede comprender y manejar: de libros o artículos escritos en tales lenguas, por ejemplo, en el mundo académico; o de noticiarios de los países donde se hablen, si se encuentra de viaje; o a través de internet, por ejemplo, para poder comprender tutoriales de aprendizaje en el portal YouTube.

Sin embargo, aprender la lengua mayoritaria de la sociedad para las personas alófonas que migran procedentes de otros lugares geográficos no es, en la mayoría de los casos, una elección, sino que

supone una necesidad para su integración tanto laboral como social. Como afirma Baker (1997), “con frecuencia, tener fluidez en la lengua mayoritaria es una necesidad económica. Para obtener empleo y competir con los miembros del grupo mayoritario, una persona tiene que funcionar en la lengua mayoritaria” (p. 367). Además de la integración laboral directa, una persona inmigrada puede necesitar aprender una L2 para aprobar un examen oficial con el fin de obtener una acreditación académica que le sirva como puerta de acceso a determinados puestos de trabajo, por ejemplo: en la educación, en los cuerpos de seguridad del estado, etc.

El aprendizaje y dominio de la lengua mayoritaria para las personas migrantes y alófonas supone también un fuerte factor de integración social que permite a estas personas su participación ciudadana – acceso a la información, participación en las decisiones y la vida política–; el acceso a los servicios sociales, a la educación, a la sanidad; y permite las relaciones sociales tanto con las personas hablantes de la lengua mayoritaria como con personas que hablen otras lenguas minoritarias. Por otro lado, debemos señalar que dominar la lengua mayoritaria para una persona recién llegada supone una columna de apoyo fundamental para su autoconcepto y autoestima en unas biografías que, como señalamos anteriormente, han sufrido en muchos de los casos el triste acontecimiento de tener que dejar atrás su hogar, su gente, su pueblo o ciudad. Lambert (1974, p. 25ss) afirma que el bilingüismo aditivo se relaciona con el autoconcepto y la autoestima positiva de la persona bilingüe. Baker (1997) propone una explicación de lo anterior:

La autoestima y la autoconfianza reforzadas pueden resultar del ser capaces de operar social o profesionalmente con los que hablan la segunda lengua. La adición de destrezas en una segunda lengua puede impulsar el autoconcepto de un individuo como persona capaz de aprender, de establecer vínculos y hasta como lingüista (p. 295)

Como vemos en el tercer capítulo sobre identidad y educación, el componente afectivo-emocional se yergue como uno de los pilares fundamentales en la integración de las personas inmigradas, tanto

en el plano de identidad cultural como, más concretamente, en el de aprendizaje de la lengua mayoritaria de la sociedad de destino. En el siguiente apartado de este capítulo se desarrollan las ventajas cognitivas que el bilingüismo aditivo supone para una persona.

2.5.3. Bilingüismo, plurilingüismo y cognición. De la esquizofrenia a los beneficios cognitivos

Baker (1997, p. 158) explica que, desde el siglo XIX y hasta los años sesenta, la mayoría de los investigadores que estudiaban la relación entre el bilingüismo y la cognición sostenían que el bilingüismo tenía unos efectos perjudiciales sobre el discente, como la confusión mental o, incluso, la división de la personalidad. Crépin-Lanzorotto (1997) llega a afirmar que, buscando bibliografía con el fin de aprender sobre la situación de su hijo en una nueva comunidad lingüística, encontró un libro en el que se aseguraba que el trilingüismo podía llevar a la esquizofrenia. Del mismo modo, Daller (2001, p. 25) advierte que durante la primera mitad del siglo XX se extendió la creencia en la sociedad de que el bilingüismo estaba relacionado con ciertas desventajas cognitivas. Según este autor, tales ideas estaban fundadas por investigaciones altamente sesgadas e interesadas en desacreditar el bilingüismo, con el fin de afirmar el monolingüismo imperante en la mayoría de los países con sistemas educativos establecidos, a nuestro entender, diseñados bajo el paradigma asimilacionista que se ampara en las supuestas bondades del monolingüismo y el monoculturalismo⁶⁷. Cummins (2002, cap. 2) concluye que el problema no es la educación bilingüe

⁶⁷ Tuts (2007, 41–42) afirma que existen unas razones tácitas para la defensa del monolingüismo por parte de las administraciones educativas en las sociedades multiculturales. Esta autora sugiere que los diseñadores de políticas educativas, como representantes de los grupos de poder, controlan el acceso a la información con el fin de conservar sus posiciones de privilegio político y socioeconómico, al controlar el acceso a la ciudadanía por parte de los grupos minoritarios. En esta línea, Baker (1997) afirma que “la destrucción de las lenguas minoritarias es la destrucción de la intimidad, de la familia y de la comunidad, lo que a menudo esconde la opresión del débil por el fuerte, subyugando lo único y patrimonial por lo uniforme y central” (p. 91).

sino la educación bilingüe deficiente, es decir, sumersiva o sustractiva. Por otro lado, según la teoría del mencionado semilingüismo, el bilingüismo es la causa del bajo rendimiento de los alumnos de las minorías lingüísticas. Varios autores rechazan esta teoría y señalan a causas sociopolíticas, y no individuales, como los principales motivos que explican el infra-rendimiento de este alumnado (Daller 2001; Cummins, 2002; Romaine 2001; Skutnabb-Kangas, 1981).

Existe, sin embargo, una gran cantidad de argumentos en relación con los beneficios cognitivos que el bilingüismo reporta. El estudio de Peal y Lambert (1962) sobre una muestra de 110 niños bilingües de Montreal, supuso el punto de inflexión en la investigación sobre bilingüismo. Estos autores concluyeron que los bilingües rinden mejor que los monolingües en los test de inteligencia verbal y no verbal. El bilingüismo, según este estudio, produce una mayor flexibilidad mental; una mayor facilidad en la formación de conceptos, lo que produce una mayor capacidad de abstracción; y un más diversificado conjunto de habilidades mentales⁶⁸. Por último, se afirma que debe existir una transferencia positiva mayor entre los vocabularios de las dos lenguas de un bilingüe cuanto más en común estén sus raíces, lo que refuerza el principio de interdependencia de Cummins, explicado en el anterior apartado.

Cummins (2002) afirma, en relación con el bilingüismo aditivo, que: “el bilingüismo se asocia con un mayor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico cuando se estimula la adquisición de ambos idiomas” (p. 17). Más concretamente, en el plano cognitivo, varios han sido los autores que han relacionado el bilingüismo aditivo con una mayor *conciencia metalingüística* –es decir, la capacidad de hablar

⁶⁸ Sin embargo, Baker (1997, p. 155–165), señala cuatro debilidades metodológicas del estudio de Peal y Lambert: los participantes pertenecen a la clase media de Montreal, por lo que no se pueden generalizar los resultados a otras poblaciones bilingües; los participantes fueron todos bilingües equilibrados, por lo que no se puede asegurar que los resultados se mantuviesen en poblaciones de bilingües “menos “ equilibrados; no se puede conocer si el bilingüismo causa los efectos positivos sobre la cognición o son estos los que incrementan las posibilidades de ser bilingüe.

y razonar sobre el propio lenguaje– así como con una mayor flexibilidad cognitiva⁶⁹ (Bialystok, 1987a, 1987b, 1988; Lasagabaster, 1998; Cummins, 2002). Bialystok (1988) relaciona la mayor capacidad metalingüística de los bilingües con una mayor competencia para el análisis del conocimiento lingüístico y el control del procesamiento interno de lenguaje. Por otro lado, Genesee, Tucker y Lambert (1975) concluyen, gracias a un experimento llevado a cabo con niños bilingües y monolingües en edad infantil de 5 y 8 años, que los primeros muestran una mayor empatía hacia la situación del oyente que los segundos, es decir: los bilingües tienen una mayor sensibilidad en cuanto a la naturaleza social del lenguaje.

Existe otro argumento de tipo cognitivo en favor del bilingüismo que lo relaciona con el pensamiento divergente o la creatividad⁷⁰. Broadbent y Kemal (2007) explican, en relación a las lecciones desde el éxito extraídas de la experiencia educativa con un grupo de estudiantes turcohablantes en una escuela del norte de Londres, que: “las disonancias cognitivas que surgen cuando una persona tiene acceso a dos lenguas y a dos marcos completos de referencia metafórica y social pueden ser transformadas en fuerzas adicionales de pensamiento y creatividad artística” (p. 231). Del mismo modo, Vila et al. (2011) defienden la siguiente hipótesis: el niño que aprende una L2 no está adquiriendo únicamente una herramienta para poder comunicarse, sino que adquiere una forma nueva de codificar la realidad, de interpretarla y, por lo tanto, de aprehenderla.

Siguiendo esta misma idea, Bruner (1997, p. 34–35) explica que la creación de significados culturales está condicionada tanto por las

⁶⁹ Skutnabb-Kangas (1981, p. 84) propuso la capacidad metalingüística como la quinta competencia lingüística, además de la capacidad de leer, escribir, escuchar y hablar.

⁷⁰ Según Baker (1997, p. 171), en la tradición británica se refieren a “pensamiento divergente” mientras que la americana se habla de “pensamiento creativo”. Ambas se refieren a la capacidad de una persona de contemplar las distintas y mejores opciones para un problema dado. En palabras de este autor: “un niño considerado como divergente es considerado más creativo, imaginativo, elástico, abierto y libre en su pensamiento” (ibíd.).

limitaciones de la psicología humana –por ejemplo, concepciones de causalidad y de espacio-tiempo–; como por limitaciones referentes a los sistemas simbólicos de intercambio de la cultura –como puede ser el lenguaje– por lo que dominar un solo idioma significaría estar más limitado en la construcción de significados que dominar dos, tres o más idiomas. La implicación educativa de este “postulado de los límites” es que cuantos más sistemas simbólicos, es decir, más lenguajes, más profundamente se conozcan y mejor se pueda reflexionar sobre ellos, mejor será la capacidad de la persona de interpretar, negociar, modificar, crear y transmitir significados.

Desde la psicología transcultural –es decir, el estudio de las diferencias y similitudes de la psicología y la cognición humana entre las diferentes culturas–, se han venido estudiando cuáles son las relaciones de la lengua con la cultura. En relación con nuestro tema de investigación, resulta interesante plantear la siguiente cuestión: ¿Ofrecen las diferentes lenguas distintas formas de ver y estructurar el mundo o acaso existen ciertas características universales de la lengua, comunes a todas ellas? Cole y Scribner (1977, cap. 3) analizan esta cuestión y explican las dos posturas que teorizan sobre la misma: la *relatividad lingüística*, que postula que las diferentes lenguas ofrecen “moldes”, como por ejemplo el vocabulario o la gramática, que modifican las ideas que cada cultura utiliza; frente a la *universalidad lingüística*, que, aun admitiendo la heterogeneidad de las lenguas, defiende que existen ciertos aspectos de la fonología, del léxico y de la gramática, comunes a todas ellas.

Un conocido ejemplo de la relatividad lingüística en cuanto al vocabulario (también se ha teorizado sobre esta en relación con la gramática) es la cantidad de palabras que los pueblos inuit –pueblos nativos de las zonas árticas de América y Groenlandia– tienen para nombrar la nieve. Los inuit hablan de “nieve fangosa”, “nieve flotante” y “nieve seca”, entre otras muchas, es decir, le ponen un apellido a la palabra raíz para denotar distintos tipos de nieve. ¿Acaso no podríamos los no pertenecientes al pueblo inuit llegar a comprender los significados de esos tipos de nieve, aun no teniendo tantos apellidos para nombrarla como ellos? ¿Produce esto una

percepción distinta de la realidad entre los nativos inuit y los pertenecientes a otras culturas?⁷¹

Por otro lado, se ha demostrado que existen semejanzas entre lenguas remotas, como por ejemplo entre el hebreo, el griego, el tailandés, el chino, el birmano y el hausa, en expresiones como, por ejemplo: “es un hombre frío”, que relacionan las propiedades físicas con los atributos personales (Asch, 1961). Otro ejemplo ilustrativo es el que se desprende de los experimentos translingüísticos de Brown, Black y Horowitz (1955). Estos investigadores tradujeron una serie de antónimos en lengua inglesa que nombraban experiencias de los sentidos en diferentes lenguas como el chino, el hindi o el checo. Se realizaron preguntas como la siguiente a estudiantes universitarios estadounidenses: “¿Cuál de estas dos palabras en chino significa “ligero” y cuál “pesado”: *ch'ing*; *ch'ung*?” La mayoría de ellos (como, creemos, haríamos la mayoría de nosotros) clasificó la palabra *ch'ing* como ligero y *ch'ung* como pesado. Cole y Scribner (1977, p. 55) concluyen que las vocales altas y frontales (por ejemplo, la vocal “i” en español) denotan pequeñez, mientras que las bajas y posteriores (la vocal “a” en español) denotan grandeza.

Por lo tanto, defendemos que distintas lenguas sirven para referirse a los conceptos de las diferentes culturas y que la facilidad con que se expresan unas ideas, objetos o acciones dependen de la frecuencia con que estas se necesitan en la cultura. Esto no quiere decir, sin embargo, que no existan unas características comunes a todas las lenguas que se refieran a los sentimientos, imágenes y relaciones que las personas establecen de sus experiencias con el mundo exterior (Cole y Scribner, 1977, cap. 3). En definitiva, el lenguaje no modifica la percepción del mundo, en un sentido estrictamente psicológico, sensitivo, pero guía la atención hacia los objetos, ideas y acciones más comunes en una cultura. Podríamos decir que el lenguaje, en el sentido antropológico, sí influye en la forma de ver el mundo, de

⁷¹ Como defienden Cole y Scribner (1977, p. 44): “Aunque pueda suceder que no sea posible traducir una lengua a otra, palabra por palabra, y aunque se pueda perder mucho en tal proceso, la preservación y expresión de por lo menos una parte del significado original es un argumento en contra de equiparar a la ligera las categorías léxicas con las cognitativas.”

organizarlo y de interpretarlo⁷². Reflexionamos sobre estas teorías para el diseño de investigación de esta tesis.

Baker (1997, p. 184–187) ha señalado, sin embargo, que existen algunas limitaciones metodológicas comunes a los estudios sobre bilingüismo y funcionamiento cognitivo. Resumimos aquí las principales: en los estudios sobre bilingüismo y efectos cognitivos positivos no se han controlado variables extrañas como la motivación, la actitud paternal hacia el aprendizaje, etc.; estos estudios representan solo al grupo de los bilingües equilibrados, lo que quiere decir que existe la posibilidad de que sean los padres, biculturales, quienes fomenten el pensamiento divergente o las destrezas lingüísticas de sus hijos; la mayoría de los estudios son realizados sobre niños y niñas de clase media, dejando a adultos y niñas y niños de otras clases sociales excluidos de las muestras; existe la posibilidad de que las expectativas positivas del investigador o investigadora estén influyendo en los resultados; y, por ultimo, no se puede conocer cuáles de los efectos positivos son temporales y cuáles permanentes.

En resumen, hemos argumentado que la diversidad de lenguas en las sociedades multiculturales no debería ser percibida como un inconveniente para la comprensión entre las personas, sino como una oportunidad para el entendimiento, la creación y el florecimiento cultural de la humanidad; y para una verdadera educación intercultural, pues facilita el conocimiento mutuo de las personas diversas que conviven en un mismo espacio público. No defendemos que las lenguas minoritarias de las personas alófonas deban ser enseñadas a las demás personas, pertenezcan a la mayoría o a las minorías lingüísticas. Lo que defendemos es que las lenguas

⁷² Como explican Cole y Scribner (1977): “Cuando los psicólogos utilizan la palabra *percepción* generalmente se refieren a los procesos a través de los cuales se experimenta y organiza la información, que básicamente es de origen sensorial; (...) Sin embargo, el antropólogo y el lego tienden a utilizar el vocablo *percepción* en un sentido más amplio, refiriéndolo no solo a la organización de la información de la información sensorial, sino también a fenómenos tales como la visión de la vida, del mundo, la interpretación de sucesos, etc” (p. 59-60).

de las personas minoritarias sean utilizadas como un recurso para el aprendizaje de la lengua mayoritaria y respetadas y apreciadas por parte de la sociedad y administración educativa, pues, como explicaba acertadamente Umberto Eco (1994, p. 292-293): “el problema de la cultura europea del futuro no está sin duda en el triunfo del poliglótismo total, sino en una comunidad de personas que puedan captar el espíritu, el perfume, la atmósfera de un habla distinta”.

Por otro lado, hemos explicado los beneficios cognitivos que se han desprendido en las últimas décadas de la investigación con personas bilingües aditivas. Entre todos, destacan: una mayor capacidad matalingüística, una mayor sensibilidad comunicativa y un pensamiento más creativo. Entendemos que la capacidad de reflexionar sobre la lengua propia y la ajena; la capacidad de ponerse en el lugar del otro hablante para así hacer la comunicación más empática y efectiva; y la capacidad de contemplar las distintas y mejores opciones ante cualquier problema, son todas competencias deseables desde el punto de vista de la educación intercultural, tanto para las personas de la población mayoritaria como para aquellas personas que pertenecen a las minorías culturales y lingüísticas.

Creemos que el hecho de que el plurilingüismo no sea una opción, sino una necesidad para la integración laboral y personal, así como para el bienestar emocional y afectivo de las personas alófonas que migran a nuestras sociedades, representa una importante razón – quizá la de mayor peso– en favor de la defensa de la enseñanza de la lengua mayoritaria, valorando positivamente, como venimos defendiendo, las lenguas maternas, familiares o de origen. El desarrollo de las cuestiones relacionadas con la identidad, la autoestima y el bienestar emocional será el principal objetivo del siguiente capítulo, pues consideramos que estas ideas necesitan de un profundo análisis teórico.

García Fernández (2014, p. 19) plantea la necesidad de buscar desde la investigación educativa aquellas propuestas inclusivas de éxito, tanto en el plano académico como en el de la inclusión social, una vez ha quedado diagnosticado el principal problema que fomenta y reproduce la no inclusión de las personas inmigrantes: el modelo

asimilista que se viene aplicando en la mayoría de los sistemas educativos de los países occidentales. En el siguiente apartado recogemos aquellos conocimientos que desde la investigación sobre enseñanza de la L2 y bilingüismo nos muestran cuáles son los caminos a seguir en favor de una sociedad multicultural más comprensiva con la alteridad, y, por lo tanto, consigo misma.

2.6. Enseñanzas desde el éxito en la enseñanza de la L2

Debemos comenzar este apartado advirtiéndole de que los conocimientos adquiridos gracias a la investigación de la enseñanza bilingüe o enseñanza de la L2 han de ser replicados en diferentes contextos sociales y educativos. En otras palabras, no se deben extrapolar automáticamente las conclusiones de investigación de un contexto a otro, por ejemplo, del contexto canadiense al español. Sin embargo, creemos necesario recoger una serie de conocimientos que llamamos “enseñanzas desde el éxito”, que distintos programas educativos en diferentes países y situaciones sociales han desarrollado en las últimas décadas en este campo, con el fin de poder analizar cuáles son aquellos denominadores comunes, esto es, aquellas prácticas educativas más frecuentes en relación con el éxito de las personas que aprenden una segunda lengua.

2.6.1. Programas de inmersión. La lengua como recurso⁷³

Anteriormente señalamos los diferentes tipos de programas bilingües por inmersión canadienses, según Baker (1997, cap. 15). Cummins (2002, 194–195), por su parte, realiza una clasificación de estos programas de teniendo en cuenta también los programas de inmersión estadounidenses. En estos, la primera lengua del discente es tratada como un recurso para la enseñanza de la segunda. Este autor entiende que existen tres tipos de enseñanza bilingüe por inmersión: *los programas de inmersión en una sola lengua*, para los

⁷³ Recordamos que este modelo fue introducido en el apartado 2.3.1. para diferenciarlo de otros modelos de enseñanza de la lengua mayoritaria a personas alófonas.

estudiantes que hablan la lengua mayoritaria y estudian, por ejemplo, el 50% de sus clases en una L2; *los programas de educación bilingüe evolutiva o de transición*, para los estudiantes que hablan la lengua minoritaria y aprenden el 50% de sus clases durante la etapa de la educación primaria en esa lengua minoritaria, y el otro 50% en la L2 –o mayoritaria–; y, por último, *los programas de doble idioma o inmersión bidireccional*, los cuales son una combinación de los de inmersión y los de evolución, pues sirven tanto para los estudiantes que hablan una lengua minoritaria como para los que hablan una lengua mayoritaria. Dentro de este último, existen dos modelos: el modelo 90/10, –es decir, 90% de la enseñanza en la primera lengua, minoritaria, y el 10% en la segunda, mayoritaria–; y el modelo 50/50 –esto es, 50% de clases en cada lengua.

Antes de generalizar a otros contextos las bondades de los programas de inmersión canadienses, se debería tener en cuenta que, en primer lugar, la enseñanza bilingüe por inmersión en ese país es opcional, no obligatoria, lo que favorece la identificación de alumno/as, madres y padres con el programa y con el proceso de enseñanza. Además, los agrupamientos de niñas y niños son homogéneos, al empezar con un nivel similar en sus destrezas lingüísticas, por lo que esto hace el trabajo de la profesora o profesor más fácil. Resulta relevante, también, que a los niños se les permita usar su lengua materna en clase hasta el año y medio de entrada en el programa, siendo esta respetada, apreciada y no minorizada. Por otro lado, la experiencia canadiense ha revelado la importancia para el éxito de estos programas de contar con un profesorado comprometido con este tipo de educación. Como conclusión, debe señalarse la ideología política, social y cultural subyacente, en favor de una mejor sociedad, más tolerante con la alteridad y mejor preparada para vivir en sociedades multiculturales.

– Metodología de las clases de inmersión –

En cuanto a las metodologías y estrategias seguidas en estas clases de inmersión, Baker (1997) explica que la comunicación en estas clases es auténtica, significativa y pertinente para las necesidades de

los alumnos, en vez de ser forzada, controlada o repetitiva. Además, en estas “se evita la constante insistencia en la corrección comunicativa” (p. 231), ya que entiende que los errores son una parte natural de cualquier aprendizaje, lo que demuestra el interés de esta didáctica en no centrar la enseñanza en lo que los aprendientes no saben, sino en lo que pueden llegar a aprender⁷⁴. También se debe señalar que los profesores son competentes en ambas lenguas, lo que ofrece un modelo de referencia positivo para sus alumnos. Y otro factor de relevancia es que estas clases no son “clases de lengua”, sino que se centran en la enseñanza de la lengua a través de los contenidos, por lo que la lengua es un medio y no un fin en sí misma⁷⁵. Lo anterior no quiere decir, sin embargo, que no se tenga en cuenta el enfoque analítico sobre la L1 y la L2 del estudiante (Baker, 1997, p. 323).

2.6.2. Programas en lengua patrimonial o de mantenimiento. La valoración de la identidad lingüística

La lengua patrimonial, también llamada nativa, étnica, minoritaria, ancestral o de origen, hace referencia a aquella que en esta tesis venimos denominando como primera lengua o lengua materna de las personas alófonas migrantes. Los programas en lengua patrimonial nacieron principalmente en América del Norte y Europa durante la década de los setenta (Cummins, 1983). Baker (1997) define la enseñanza en lengua patrimonial de la siguiente manera: “en suma, la enseñanza en la lengua patrimonial o de mantenimiento de ésta se refiere a la enseñanza de los niños de la minoría lingüística por medio de su lengua minoritaria en una sociedad de lengua mayoritaria” (p. 232-233).

⁷⁴ En esta misma línea, Baker (1997, p. 322) señala al hecho de que en las clases de inmersión canadienses la interlengua, o *pidgin* –es decir, la lengua intermedia entre la que se domina y la que se aprende– no se considera un error. Otros autores respaldan esta consideración (Martín Rojo y Mijares, 2007; Moreno Fernández, 2007)

⁷⁵ Trujillo (2005b) defiende también, en el plano de la enseñanza del español como segunda lengua, que los contenidos curriculares y los lingüísticos sean integrados.

En cuanto a las bondades de los programas canadienses en lengua patrimonial, Baker (1997, p 255) señala el autoconcepto positivo de las personas con orígenes diversos; la mejor integración de este alumnado en la escuela y en la sociedad; la facilidad para el aprendizaje de nuevas lenguas; unas relaciones más fuertes entre hogar y escuela; un mejor desarrollo cognitivo, social y económico y unas mayores probabilidades de empleo por parte del alumnado. Cummins (1983) y Cummins y Danesi (1990) concluyen que los programas en lengua patrimonial en Canadá pueden ser efectivos de cuatro formas diferentes: los estudiantes mantienen su lengua materna; no hay pérdida en el rendimiento curricular; la actitud de este alumnado es positiva; y, por último, estos alumnos prosperan más en estos programas que cuando se les sitúa en los programas de enseñanza general.

2.6.3. El caso de la *International High School* de Nueva York. Un ejemplo de buenas prácticas

Por su originalidad y pertinencia para esta tesis, recogemos en este apartado la experiencia educativa concreta desarrollada en la *International High School* de Nueva York. Este centro de educación secundaria ofrece un programa global de cuatro años a un alumnado procedente de sesenta países y que habla más de cincuenta lenguas distintas. Según la investigación de DeFazio (1997), los alumnos que se matriculaban por primera vez obtenían malos resultados en las pruebas de inglés, situándose en el cuartil más bajo de la distribución, aunque más del 90% se graduaba al cabo de los cuatro años e ingresaba en la educación post-secundaria.

El mismo autor nos explica que la filosofía de este centro se basa en los siguientes principios: el reconocimiento de la importancia del dominio del idioma por parte de las personas de la minoría lingüística, como medio para el desarrollo de su potencial en una comunidad angloparlante; el reconocimiento de la utilidad del dominio de una lengua distinta al inglés –es decir, de sus lenguas maternas– como recurso para el estudiante, el centro y la sociedad; las destrezas lingüísticas emergen de manera más natural gracias a

trabajos relacionados con sus propias experiencias, ricos en lenguaje e interdisciplinarios; las personas aprenden mejor en agrupaciones heterogéneas y colaborativas, sobre todo si existe una estrecha colaboración entre la comunidad y el centro; por último, la evaluación debe ofrecerle a los estudiantes diferentes vías para demostrar sus conocimientos y habilidades.

- Metodología de la *International High School* -

En cuanto a la metodología de la *International High School*, resulta interesante señalar que el currículum está organizado de manera interdisciplinar en vez de estarlo a la manera tradicional en asignaturas separadas. Por ejemplo, uno de los programas de este centro se llama *Origins, Growth and Structure*, que abarca conocimientos de las áreas de matemáticas, química, lingüística y artes (Cummins, 2002, p. 183). La evaluación de los estudiantes es, sin duda, un elemento diferenciador de la escuela, desarrollándose a través de carpetas de trabajo o portfolios⁷⁶ y exposiciones, que son evaluados tanto por el profesorado como por el mismo alumno y por sus compañeros/as.

Otro elemento de gran importancia para el éxito de esta escuela es la participación de la comunidad y las familias. Aunque el inglés es el idioma de enseñanza de la escuela, esta ofrece un ambiente de aprendizaje plurilingüe. Un ejemplo de la participación familiar, el respeto y la utilización de las lenguas de origen de los estudiantes como recurso es el que explica DeFazio (1997, p. 103): se les pidió a los alumnos/as que escribiesen una carta a su casa, describiendo el programa interdisciplinario en el que participaban, en su lengua

⁷⁶ Trujillo (2005b) define el portfolio como “una selección de algunas de las tareas realizadas por cada estudiante, escogidas con el fin de documentar e ilustrar sus progresos y sus logros” (p. 11). Entre las ventajas de este tipo de evaluación descritas por Escobar (2001, p. 350), se pueden destacar el hecho de que ayuda a estimular la autoevaluación y la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje; ayuda a evaluar el proceso, además del logro; ayuda a integrar las tareas de aprendizaje con las de evaluación; y es un sistema de evaluación global que ofrece al docente más información sobre la actuación del alumno o alumna que las evaluaciones sumativas.

materna o en inglés, como desearan, explicando lo que aprendían y el procedimiento de trabajo y calificación. Se animaba a su vez a los padres a que respondiesen a estas cartas, bien en su lengua materna o en inglés, como prefiriesen. Cuando la contestación de los padres llegaba en su lengua materna, se le pedía al alumno que ayudase en su traducción al inglés. En la filosofía que subyace a este tipo de actividades didácticas se fundamenta la investigación de esta tesis.

Este centro ofrece diferentes actividades didácticas en sus distintos programas gracias a los cuales se consiguen los objetivos que subyacen a la filosofía de la escuela: trabajo intercomunitario; desarrollo e importancia del bi- y plurilingüismo; y el respeto, la apreciación y utilización del idioma materno. Desde el punto de vista de las preocupaciones y los objetivos de esta tesis recogemos aquí dos interesantes ejemplos de estas actividades. En primer lugar: la escritura de cuentos infantiles multilingües sobre algún aspecto del idioma o la lingüística, como por ejemplo los títulos *Cómo adquieren el idioma los chinos* o *El monstruo que se comió las palabras polacas*. La segunda actividad consiste en la redacción de la autobiografía o la biografía de otro estudiante –que puede hablar una lengua distinta–, en inglés, en su primera lengua o en ambas, trabajo en el que pasan varias semanas buscando información sobre su vida o la vida de la compañera, hablando con los abuelos y preguntándoles cómo llegaron a los Estados Unidos, realizando árboles genealógicos y proyectándose finalmente en el futuro, imaginando dónde se ven en unos años (Cummins, 2002, p. 185).

2.6.4. El factor clave: el rol de los educadores

Cummins (2002, cap. 10) propone un marco para analizar las causas del fracaso escolar de niños y niñas migrantes. En este marco, las relaciones presentes en la sociedad –las “macrointeracciones”, que van desde las relaciones coercitivas hasta las relaciones más colaborativas–, influyen tanto en los roles ejercidos por el profesorado como en las estructuras educativas, es decir, en el nivel “micro” –organización escolar, normas, programas, currículum y evaluación–. Es importante recordar que, según venimos

argumentando, son los grupos establecidos en el poder los que deciden, desde las instituciones educativas de gobierno, qué currículum de formación del profesorado y qué currículum escolar se debe cumplir para el ascenso académico que da lugar a los puestos de mando, eligiendo para ello un segmento de la cultura y descartando otra. Entendemos que sus propósitos “ocultos” son, entre otros, la perpetuación del *statu quo* coercitivo entre el poder hegemónico y las minorías culturales⁷⁷. Según este marco, se concluye que existen ciertas medidas que se pueden llevar a cabo en el nivel “micro”, desde la organización escolar y, en concreto, desde la docencia, con el fin de contrarrestar las inercias “macro” y luchar contra el fracaso escolar. Cuatro dimensiones de trabajo se extraen de esta idea de Cummins en relación al nivel de acción del profesorado. Lo reelaboramos con el fin de adaptarlo a nuestro marco teórico: incorporación de la lengua y la cultura de origen, participación de la comunidad, pedagogía y evaluación (Cummins, 2002, p. 64-65).

En primer lugar, para que la enseñanza a personas alófonas sea efectiva, el idioma y el bagaje cultural de los estudiantes debe ser afirmado y promovido en la escuela, aprovechando y extendiendo la alfabetización que esas personas ya han recibido en su lengua materna o en otra/s lengua/s. En segundo lugar, desde la escuela se debe estimular a las comunidades y familias de las culturas diferentes a la mayoritaria en la participación en las actividades escolares como colaboradoras en el aprendizaje de sus hijos. La tercera dimensión hace referencia a “la medida en que la enseñanza promueva la motivación intrínseca de los estudiantes para utilizar activamente el idioma con el fin de generar sus propios conocimientos, crear literatura y arte y actuar sobre las realidades sociales que influyen en sus vidas” (Cummins, 2002 p. 65). Por último, se hace referencia a la evaluación y al cambio de paradigma necesario para superar las limitaciones de anteriores enfoques pedagógicos, que explicaban el fracaso escolar centrando la atención en las dificultades del alumno y promoviendo, en cambio, nuevos

⁷⁷ Reconocemos a los medios de comunicación como un fuerte socializador de masas, también al servicio de los poderes hegemónicos.

modelos que asuman la responsabilidad del profesorado y su práctica.

Pensamos que estas cuatro dimensiones tienen una fuerte relación con el rol de los educadores. En primer lugar, son ellos los que, aun no habiendo recibido la educación específica necesaria, son responsables de su formación permanente, como señala Fernández Enguita (2001), no pudiendo excusarse en no haber recibido o no estar recibiendo la formación adecuada⁷⁸. Es el profesorado el que debe, a nuestro modo de ver, informarse y conocer acerca de las culturas y lenguas de las personas con las que tratan en su actividad profesional, al menos, hasta un nivel suficiente como para que estas personas vean valoradas y apreciadas sus identidades culturales y lingüísticas. Además, deben intentar buscar los cauces necesarios para fomentar la participación comunitaria, por muy difícil que pueda resultar esta tarea en algunas ocasiones, por ejemplo, por incompatibilidad de horarios entre el profesorado y los padres y madres trabajadores, dificultades de comunicación, etc.

Pensamos que es también tarea del profesor o profesora motivar a sus alumnas y alumnos, mostrarles que sí pueden lograr aprender la lengua, aun a pesar de las dificultades, las cuales no obviamos. Para ello, el docente tiene que empezar por creerse esta máxima, reconociendo que todas las personas pueden llegar al máximo de sus posibilidades si se dan las condiciones necesarias de voluntad y esfuerzo. Es decir, y, entre otros aspectos, el profesorado debe educarse a sí mismo, reflexionando sobre sus propios prejuicios culturales como punto de partida para poder combatirlos. Por último, el profesorado competente debe evaluar a sus alumnos y alumnas sobre la base de lo que sí saben, por ejemplo, otras lenguas o su propia historia, y no sobre la base de lo que no saben.

⁷⁸ Este autor defiende que la atención a la diversidad cultural y lingüística es también una cuestión de *responsabilidad profesional* de los docentes (cursiva del autor de esta tesis). Explica que los docentes no deben adoptar una actitud pasiva, esperando, por ejemplo, a que la Administración oferte cursos de formación permanente, sino que debe ser una tarea y una responsabilidad propia de cada individuo.

Existen otros autores que han hecho referencia a la importancia del profesor o profesora en el trato con los estudiantes de lengua minoritaria en los programas bilingües (García, 1991; García, 1988; Tikunoff, 1983). Entre las actitudes del buen profesorado se encuentran: las altas expectativas que estos tenían de sus estudiantes; la comunicación clara de las instrucciones y el control de los tiempos de la clase; la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje; el dominio de la lengua nativa de los estudiantes y la alternancia entre las dos lenguas para asegurarse del entendimiento de las instrucciones; y la integración de elementos de la cultura y la lengua de origen de los alumnos en las clases para provocar la confianza y la autoestima positiva de los estudiantes. Estas cualidades docentes se relacionan con las cuatro dimensiones del marco de Cummins antes mencionado. El profesorado competente debe valorar y utilizar en la clase las lenguas y las culturas de origen como recurso didáctico para hacer sentir al alumnado diverso que sus identidades están representadas en la cultura escolar, transmitiéndoles la confianza necesaria en su esfuerzo diario y en el logro de los objetivos formativos e instructivos. Para esto, el profesorado necesita estar formado y ser conocedor de las claves culturales y lingüísticas necesarias para tal fin.

Resumiendo los principales elementos de estudio de este apartado, hemos argumentado que existen ciertas ideologías y medidas educativas que se relacionan con el éxito de las personas que están estudiando una L2. En primer lugar, la apreciación de las primeras lenguas o lenguas maternas de las personas como un importante factor identitario que resulta en el autoconcepto y la autoestima alta de los aprendientes. El ambiente aditivo, la tolerancia, el respeto y la apreciación activa de la alteridad es la ideología subyacente a todas las enseñanzas desde el éxito en la enseñanza y el aprendizaje de la L2, valores que encajan a la perfección con la filosofía intercultural. Las metodologías exitosas toman como punto de partida aquello que los aprendientes conocen –por ejemplo, su primera lengua– para utilizarlo como un recurso educativo y poder potenciar los nuevos aprendizajes a partir de este. En el plano de la organización escolar,

resulta relevante que la participación familiar y comunitaria es un denominador común a varios programas de éxito. Intuimos que la participación de sus allegados produce en la persona una urdimbre de emociones de confianza en la que la que poder apoyarse, resultando, otra vez, en una mayor autoestima, condición sin la que no se puede dar el aprendizaje.

En cuanto al profesorado, este debe ser competente en las lenguas que enseña y en conocimientos sobre las culturas con las que se relaciona en el ámbito educativo, así como comprometido y entusiasmado con la ideología intercultural que busca tender los puentes lingüísticos y culturales entre personas de diferentes orígenes⁷⁹. En definitiva, debe tener una actitud abierta y positiva hacia la alteridad.

Por último, hemos encontrado solo una contradicción en los conocimientos que se desprenden de estas buenas prácticas educativas: la que existe entre el éxito de los agrupamientos homogéneos de los programas de inmersión canadienses y el éxito de los agrupamientos heterogéneos de la *International High School* de Nueva York. Entonces, ¿cuál de los dos tipos de agrupamiento es más efectivo para el aprendizaje de la L2? Tal contradicción demuestra que se puede llegar a aprender la L2 a través de los dos tipos de agrupamientos siempre que se produzca en un ambiente aditivo y de valoración de las lenguas. No obstante, pensamos que, desde el punto de vista del enfoque intercultural, resulta más pedagógico que sean los propios discentes quienes aprendan y enseñen a sus iguales en grupos heterogéneos, siempre con la ayuda de la profesora o profesor-guía del aprendizaje, ya que estas actividades cooperativas fomentan unas competencias relacionales deseables para cualquier persona⁸⁰.

⁷⁹ El conocido como “Informe Delors”: “La educación encierra un tesoro”, señala que la educación tiene la doble misión de “enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos” (Al Mufti et. al., 1996, p. 104).

⁸⁰ Freire (2012, p. 74) propone, dentro del paradigma crítico de la educación, un *mediador del aprendizaje* en vez de un profesor o profesora tradicional que narra verticalmente unos conocimientos. Según Fiori (2012) esta figura es un coordinador

Una vez revisada la literatura científica en relación con la investigación teórica y práctica de la enseñanza de la L2 y el bilingüismo, podemos concluir este capítulo afirmando que la apreciación de las lenguas y las culturas de origen de las personas migrantes que llegan a un nuevo territorio y que desconocen la lengua mayoritaria se yergue como uno de los factores clave para la integración académica, laboral, personal y social de estas personas. La identidad de las personas, es decir, quiénes crean ser y cómo se valoren, como estudiantes en el plano educativo y como participantes de un grupo más o menos grande en el plano social, resultará en una mejor o peor autoconfianza en las posibilidades de desarrollar sus proyectos personales, laborales y sociales en las sociedades de destino, que repercutirá, en última instancia, en sus actitudes y su bienestar social y emocional, y, por ende, en el del resto de la sociedad con la que comparte el espacio público. Pensamos que esta es una cuestión de análisis necesaria para cualquier estudio que se base en los preceptos de la educación intercultural. Profundizamos a continuación en el tema de la identidad de personas alófonas y migrantes.

que se encarga de propiciar las mejores condiciones para que los alumnos y alumnas aprendan en colaboración en lo que Freire denominó “círculos de cultura”.

Capítulo 3

La relación entre la educación y la identidad en personas migrantes y alófonas

Me preguntas, cíclope, cómo me llamo... voy a decírtelo. Mi nombre es nadie y nadie me llaman todos

Odisea, Canto IX, 360

En los anteriores capítulos hemos tratado de descender a una de las ideas principales que defendemos en esta tesis: que la valoración y utilización de la lengua y la cultura de origen de las personas migrantes y alófonas es un componente necesario para el aprendizaje de la L2. En el anterior capítulo nos hemos referido, en concreto, a aquellos aspectos de la psicolingüística y la sociolingüística que consideramos más relevantes, desde el plano cognitivo, para el aprendizaje de la L2. Creemos ahora necesario desarrollar los temas relacionados con el plano afectivo y emocional de las personas que tratan de aprender una L2 y, en concreto, el tema de la identidad. A nuestro modo de ver, estas cuestiones son, sin lugar a duda, la piedra angular de cualquier aprendizaje ya que las personas evaluamos emocionalmente las acciones y experiencias que atravesamos, por lo que el componente afectivo-emocional es un elemento integrador de la vida humana, también de la cognición y, por lo tanto, del aprendizaje de idiomas⁸¹.

⁸¹ Achotegui (2009) considera que: “es bien sabido desde la neurofisiología que las áreas cerebrales vinculadas a las emociones son más importantes y más numerosas en los seres humanos que las áreas relacionadas con el pensamiento y el análisis racional” (p. 46). Bruner (1988, p. 123) también defiende que pensamiento y emoción no se dan por separado.

3.1. Migración, duelo migratorio e identidad: Una aproximación crítica

Achotegui (2009) considera que la migración es un constructo teórico que utilizamos para poder estudiar los flujos de seres humanos entre territorios. Lo que existen, señala este autor, son personas que migran, que imaginan y desean una vida mejor y que sufren y padecen las condiciones del viaje y de las leyes y el tratamiento que reciben en las sociedades de destino, además de la separación continuada de sus familias, amigos y lugares de origen⁸². El testimonio de una mujer sudamericana de treinta años resulta ilustrador: “Yo creía que sería distinto (...) Tengo que pagar el piso y no puedo. No puedo ni hablar con mis padres ni con mi familia. Me siento cansada y tengo pesadillas. Ya no sé cómo me ve la gente” (Palacín, 2009, p. 34). Este autor concluye que “había una expectativa cuyo contraste con la realidad pone en crisis la propia imagen” (ibíd.).

En relación con nuestro objeto de estudio, resulta difícil llegar a comprender el dolor que sufren las personas que han dejado atrás a su familia, a sus amistades, el olor de su tierra o los colores de sus casas. El duelo, concepto clásico en psicología que hace referencia al sentimiento de dolor por la pérdida de un ser querido –o una idea abstracta⁸³–, cobra una especial relevancia en relación con las personas que comienzan un viaje hacia una tierra desconocida con el deseo, imaginario aún, de tener una vida mejor para él o ella y para aquellos a los que quiere. Para el estudio de las emociones de las personas migrantes, nos basamos en la obra de Achotegui (2009), quien realiza un profundo estudio de las dificultades psicológicas derivadas de los procesos migratorios. Nos referimos, como en el resto de esta tesis, a los migrantes de bajos recursos económicos.

⁸² Achotegui (2009) explica que el tema de la inmigración se trata desde muchos ámbitos: la política, la demografía, la economía, etc. pero no desde el de la salud mental de las personas que emigran. Este autor considera –acertadamente, en nuestra opinión– que “los números dan menos ansiedad que las miradas” (p. 12).

⁸³ Freud (1979, p. 241-242) definió el duelo de la siguiente manera: “es, por regla general, la reacción frente a la pérdida de una persona amada o una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal...”.

El duelo migratorio, en concreto, se traduce en el sentimiento de dolor por la pérdida, aunque pueda ser temporal, de los seres queridos: maridos, esposas, hijas, hijos, madres, padres, hermanos... al no saber la persona cuándo será la próxima vez que se volverán a ver. Al emigrar, se deja atrás una tierra, unos colores, una luz y unos olores con los que se ha crecido y que representan en su conjunto una idea que forma un sentido de pertenencia único para el individuo: una identidad. También se deja atrás una cultura, unas costumbres y unos valores que han dado forma y han modelado la forma de ver el mundo. Se deja atrás, quizá, entre otros aspectos, una profesión reconocida socialmente, un estatus conseguido con esfuerzo durante años. Al emigrar, la persona deja atrás, en definitiva, una parte significativa de su identidad. El duelo migratorio, explica este autor, da lugar a un cambio de identidad, como observamos en las palabras de la mujer sudamericana.

Según Achotegui (2009, p. 44), el sentimiento de duelo, además del estrés provocado por las situaciones de incertidumbre derivadas de la migración, se concreta en los siguientes estresores⁸⁴: la soledad por la separación forzada de los seres queridos; la ausencia de oportunidades y el fracaso del proyecto migratorio; la lucha por la supervivencia; así como el temor, el miedo y la indefensión. Los anteriores factores pueden provocar en algunas personas migrantes un malestar emocional y afectivo que puede llegar incluso al trastorno mental, como plantea el *Síndrome de Ulises*. Este autor plantea este término para el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, con el propósito de dignificar la figura de la persona que migra, al equiparlo al héroe griego presentado por Homero en *La Odisea*. Esta obra, recordemos, es la historia de un viaje lleno de adversidades, peligros, frustraciones, soledad... como el de los migrantes de bajos recursos del siglo XXI.

En este capítulo defendemos que la identidad es un atributo dinámico y cambiante, tanto personal como social, en constante construcción y reconstrucción, que se nutre de las identidades y

⁸⁴ Este autor define “estresor” de la siguiente manera: “todo aquello susceptible de generar estrés” (p. 38), y los clasifica en simples, complicados y extremos.

modelos de identidad que se encuentran tanto en el exterior – historia, valores, contexto...– como en el interior de la propia persona, al reflexionar esta sobre sí misma. Defendemos que, para que pueda darse el aprendizaje exitoso, la identidad de estudiante debe encontrarse en una suficiente armonía con sus demás identidades –las personales, las sociales, es decir, con sus múltiples identidades–. Reconocemos, también, que los conflictos entre los distintos “Yoes” son un proceso inherente a la vida de los seres humanos, en tanto que reflexionamos sobre nuestros propios sentimientos y vivencias.

3.2. Consideraciones previas sobre la conceptualización de la identidad

Quién soy, quién he sido y quién seré forman las tres preguntas cuyas respuestas pueden ayudar a trazar los límites de la difícil conceptualización de la identidad humana. La primera pregunta plantea, sin duda, complejos discernimientos introspectivos sobre nuestra persona que, dicho sea de paso por la relevancia con respecto a esta tesis, no estamos acostumbrados a realizar. Podemos asegurar que siempre que respondamos con nuestro nombre, no nos habremos equivocado: somos un nombre. Como explica Palacín (2009, p. 35), el nombre propio es aquello que nos representa en cualquier lugar. Pero también, desde el punto de vista fisiológico, somos una única e irrepetible combinación de rasgos fenotípicos, expresiones de nuestra también irrepetible genética: no hay una persona completamente igual a otra. Somos también una psicología sin par, una original manera de pensar, sentir y emocionarnos.

La segunda pregunta –quién he sido– plantea no menos dificultades, puesto que la memoria es una complicada máquina sobre la que aún hoy existen interrogantes acerca de sus funciones. La respuesta a esta segunda pregunta representa uno de los ejes centrales de este y el siguiente capítulo de este marco teórico. Mantenemos que su discusión puede servir como una importante herramienta de trabajo educativo para todos los aprendices, pero especialmente para

aquellos/as que han sufrido el duelo migratorio y sus posibles crisis identitarias subsiguientes.

Quién seré, sin embargo, aun implicando en su respuesta la absurda tarea de prever el futuro, supone la más importante de las tres desde el punto de vista educativo. Como responder a esta pregunta resulta imposible, podemos sustituirla, como propone Ramírez (2011, p. 37), por la de “quién quiero ser”.

Solo reconociendo quiénes hemos sido y quiénes somos, con sus, en nuestra opinión, necesarias contradicciones, podemos comenzar a construir una idea más clara de quiénes queremos ser. Para ello proponemos unas situaciones educativas específicas en el trabajo de campo, en las que las personas inmigradas puedan realizar en grupo estos ejercicios de intro- y retrospectiva de la memoria personal, que tienen como finalidad llegar a conocerse mejor porque, como explica Bautista (2011b), de acuerdo con los supuestos teóricos del enfoque intercultural: “cuando nos relacionamos nos conocemos y, entonces, empezamos a querernos” (p. 115).

3.3. Identidad personal, identidades múltiples, identidad social e identidad revelada

La identidad representa quizá uno de los temas de estudio más complejos de las ciencias humanas. Este plantea sucesivas y difíciles cuestiones desde diferentes disciplinas como la psicología, la antropología, la lingüística, la filosofía, la sociología o la pedagogía. Coll y Falsafi (2010a, p. 19) señalan, de hecho, que no existe consenso en cuanto al objeto mismo de estudio, la claridad en las definiciones o la concreción en los planteamientos, ya que estas disciplinas, aunque hermanas en sus inclinaciones e intereses, hablan idiomas distintos. Estos autores proponen por lo tanto que la identidad pueda servir como un nexo interdisciplinar entre estas disciplinas, es decir, como:

Una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación

entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y, lo que no es menos importante en el marco de este monográfico [se refieren al titulado “Identidad y Educación” de la Revista de Educación nº 353], el sentido de pertenencia en los contextos educativos. (p. 20).

La comprensión del concepto de identidad es, sin duda, una de las más problemáticas tareas que se plantean en este campo, puesto que esta ha sido estudiada, según estos autores, como un concepto, como un fenómeno o como una característica humana. Sí que existe, sin embargo, un consenso interdisciplinar fruto de las perspectivas posmodernas en cuanto al carácter dinámico de la identidad, en contra de las posturas esencialistas que desde la psicología comenzaron a estudiar el Yo.

3.3.1. La evolución del concepto de identidad personal

La identidad personal ha sido entendida de muy diferentes maneras en la tradición científica occidental⁸⁵. Bruner (1991) considera que el estudio de uno de los conceptos más importantes en psicología, el estudio del Yo, estuvo dominado durante mucho tiempo por la corriente del esencialismo, que postulaba que existe un Yo esencial que se puede estudiar desde fuera de sí mismo, “como si el Yo fuera una sustancia o una esencia que existiese con anterioridad a nuestro esfuerzo por describirla” (p. 101). Frente a estas posturas, señala este autor, la evolución del estudio de la identidad ha ido acercándose a aquellas posiciones en las que el Yo se analiza como un concepto: “¿no es el Yo una manera de enmarcar la propia conciencia, la postura, la identidad, el compromiso de uno mismo con respecto a otro?” (p. 102)⁸⁶.

⁸⁵ Distinguimos en esta tesis, para su mejor teorización, entre identidad personal e identidad social.

⁸⁶ Bruner (1991, p. 105) explica que estas distintas concepciones del Yo son el resultado de las diferentes metodologías y mediciones que se utilizaban para evaluarlo.

De manera similar a la anterior representación de la evolución del concepto de identidad personal, Monereo y Pozo (2011, p. 14-17) recogen una serie de conceptualizaciones que presentan en el eje *identidad rígida-identidad dinámica*. Por su relevancia y utilidad para la conceptualización del tema central de este capítulo, exponemos de manera resumida las principales concepciones teóricas sobre ese eje: (a) Según el concepto de *identidad monolítica*, tendemos a pensar –debido al peso del individualismo en la cultura occidental–, en la identidad como una estructura interna, singular y única⁸⁷; (b) La *identidad expresiva* es la exteriorización de los estados personales; (c) La *identidad como auto-regulación*, por su parte, se expresa con la metáfora del *homúnculo*, controlando desde nuestro interior nuestras conductas, cogniciones y pensamientos; (d) La *identidad como cognición situada* entiende que nos conocemos gracias a que conocemos a los otros (de esta perspectiva se extrae la importancia del contexto para la identidad⁸⁸); (e) La *identidad comunitaria y cultural* es aquella que es compartida con un grupo, comunidad, etnia, etc. y que regula las conductas; (f) En la *identidad como patrón cultural* el yo responde a los estímulos de manera inconsciente, en general, guiado por patrones y normas culturalmente establecidas (sobre estos dos anteriores enfoques nos detenemos en el punto

⁸⁷ Debemos advertir que en las culturas asiáticas, según algunos estudios, el Yo es más relacional e interdependiente que el Yo de culturas como la norteamericana o las europeas, más individualistas e independientes (ver Markus y Kitayama, 1991; De la Mata y Santamaría, 2010). Esto sugiere que la concepción de Yo está mediada social, cultural y lingüísticamente (Bruner, 1997; De la Mata y Santamaría, 2010).

⁸⁸ Esta postura se relaciona con la idea de Bajtin y sus colaboradores de la Unión Soviética durante los años veinte y treinta, quienes proponen que un individuo no existe sin la presencia del otro. Según esta idea, la existencia del Yo y del Otro es una existencia simultánea, dialógica. Cummins (2002) explica, en relación a la teoría dialógica bajtiana que “un individuo no existe fuera del diálogo, un diálogo en el que la conciencia del hablante se encuentra con la conciencia del otro hablante; un diálogo que revela conflictos; un diálogo que encarna la historia y la cultura” (p. 268). Bruner (1991, p. 107), por su parte, habla de *conocimiento distribuido*, es decir, el conocimiento de una persona no se encuentra únicamente en su cabeza, sino que también se encuentra en las notas que escribe en los cuadernos, en las consultas que hace al ordenador o en las argumentaciones que hace en sus grupos de amigos y amigas, dando lugar a un conocimiento situado y distribuido. Para Bruner, lo mismo ocurre con el Yo, que es un Yo distribuido.

3.3.4.); (g) la *identidad narrativa* considera el yo como una narración autobiográfica (es importante señalar que este último enfoque respresenta uno de los principales ejes de análisis de esta tesis); (h) Por último, la *identidad como múltiples identidades* postula que los seres humanos no disponemos de una única identidad, ya que a cada situación respondemos de una manera diferente.

Podemos observar cómo el concepto de identidad ha evolucionado desde las posturas más rígidas –como la identidad monolítica, única y singular– hacia posturas más dinámicas y fluidas, como el concepto de identidades múltiples. En esta tesis nos inclinamos hacia las posturas que consideran la identidad como una característica humana cambiante, ya que entendemos que las identidades se construyen y reconstruyen constantemente mediadas por los contextos donde se desarrollan. La identidad personal es, a nuestro modo de ver, la imagen que uno tiene de sí mismo, pudiendo esta imagen cambiar con el paso del tiempo, debido a los diferentes reflejos que el contexto y las personas que lo habitan nos vaya devolviendo en cada situación.

3.3.2. La identidad múltiple

Creemos necesario aclarar, en primer lugar, que el concepto de identidad múltiple que aquí describimos no se relaciona en modo alguno con el trastorno o la anomalía. Hablamos de manera natural, de hecho, de identidad cultural, identidad familiar, identidad lingüística, identidad nacional o identidad de género sin que estas deban ser excluyentes entre sí. Podemos ser o sentirnos parte de diferentes grupos o ideas sin que esto sea percibido necesariamente desde el exterior como algo incoherente. Un ilustrativo ejemplo de esta identidad múltiple lo ofrece la investigación de Vila et al. (2010), que presenta a Sanae, una niña de origen marroquí de un colegio de Cataluña, quien dice: “Que ens sentim catalans però que som marroquins...” (p. 51). Nos parece interesante esta proposición, ya que da a entender que lo que una persona *es* y lo que *siente* son dos elementos conformadores de su identidad que pueden o no converger.

Entendemos que las personas renegocian constantemente sus identidades influidas por los mensajes cargados de significados que proceden de los contextos y las situaciones sociales donde se desarrollan, pudiendo entrar, en ocasiones, en conflicto. Por ejemplo y siguiendo la anterior investigación, Chaima, de origen marroquí, reporta un conflicto entre su identidad religiosa y la identidad del lugar donde vive –Cataluña–, al no poder ir de colonias porque su religión no permite a una niña estar una semana fuera de casa: “per exemple, no deixar-te anar de colònies perquè es clar, una setmana fora de casa no pots perquè la religió no ens ho permet” (p. 53).

Pozo (2011, p. 151) propone, siguiendo con esta línea de análisis, que una misma persona puede disponer de múltiples representaciones de sí misma, es decir, tener varias identidades no excluyentes entre sí, que se superpongan y se activen en distintos contextos y bajo diferentes estímulos. Así, las distintas identidades se imbrican unas en otras a diferentes niveles y con diferentes áreas comunes, en un constante diálogo y renegociación de sus jerarquías. James Banks (2012, p. 469) plantea, por su parte, que el individuo es un producto de cuatro identidades básicas: la identidad global, la identidad local, la identidad nacional y la identidad cultural. Cope y Kalantzis (2009, p. 65) señalan, de la misma manera, a las *identidades polifacéticas* que un mismo individuo puede desarrollar en los diferentes mundos en los que habita: el mundo profesional, el personal, el social, el familiar, etc.

Los anteriores autores mantienen una postura común: la identidad puede servirse de diferentes signos de identidad⁸⁹ para conformar distintos perfiles o *modelos de identidad*. Mortimer, Stanton y Allard (2010, p. 110) señalan que un modelo de identidad es aquel signo o conjunto de signos de identidad que muestran las disposiciones, las fortalezas y debilidades morales, comportamientos típicos y expectativas de vida de una persona o un grupo. Estos modelos de identidad circulan en los discursos, en los medios de comunicación,

⁸⁹ Mortimer, Stanton y Allard (2010) definen los signos de identidad de la siguiente manera: “Los signos de identidad incluyen características físicas, actitudes, comportamientos, patrones de discurso y asociaciones sociales” (traducción propia, p. 110).

en los textos, apoyándonos en ellos para identificarnos. Por ejemplo, una mujer marroquí inmigrada en España puede sentirse española a la vez que marroquí; una persona fenotípicamente mujer puede sentirse varón; otra puede sentirse europea a la vez que alemana y bávara. ¿Puede un europeo sentirse africano? ¿Y viceversa? Siguiendo los preceptos de la educación intercultural, pensamos que debemos poder construir nuestra identidad o identidades en libertad y que esta no debe estar sometida a la tiranía del origen de un lugar geográfico, sino que cada persona debe poder definir quién quiere ser (esto es, por ejemplo, con qué valores o costumbres se identifica) como sugerimos en la introducción del capítulo.

Es decir, como se desprende de las palabras de Olmo (2011, p. 600), las personas *usamos* las identidades en diferentes contextos, asumimos distintos roles para situaciones diferentes en función de los mensajes que recibimos de las personas, las situaciones sociales, las instituciones, los medios, los discursos o los textos que nos rodean.

3.3.3. La identidad social

La identidad social es un concepto clave para la educación intercultural. En torno a este concepto giran temas tan trascendentes en las sociedades multiculturales como el sentido de pertenencia a un grupo, las relaciones de poder entre los grupos hegemónicos y los sometidos, la motivación por aprender la lengua de la sociedad de destino, el autoconcepto como aprendiz o la autoestima personal.

Atienza y Van Dijk (2010) han definido las identidades sociales como representaciones mentales compartidas que se crean en las relaciones entre los individuos⁹⁰. Es importante señalar, como indican estos autores, que estas identidades sociales se aprenden de

⁹⁰ Es interesante señalar la relación de esta definición de identidad social con la definición de *cultura* que defendimos en el primer capítulo: “la cultura es, a nuestro modo de ver, una nebulosa de significados más o menos comunes a un grupo inconcreto de seres humanos”. En relación con esta idea, Witherell et al. (1998) consideran que “las culturas humanas, entonces, son los hábitats dentro de los cuales se forjan nuestras identidades” (p. 81)

la misma manera que se aprende una primera lengua o una ideología, es decir, no vienen determinadas por la genética –como sugeríamos que sí ocurre en parte con la identidad personal– sino que son adheridas a nuestra doctrina vital a través de la familia, la comunidad, la escuela o los medios de comunicación. Algunos ejemplos de identidades sociales básicas son la identidad de género, la identidad religiosa o la identidad nacional (op. cit., p. 71). Los autores señalan que la identidad social es concretada por cada individuo, afirmándola o contradiciéndola a partir de sus propias experiencias y discernimientos críticos.

Resulta importante señalar que las personas podemos, a lo largo de nuestra vida, adquirir, cambiar o deshacernos de parte de estas identidades sociales, aunque se debe reconocer que unas son más estables que otras, es decir, más difíciles de transformar, por haber sido grabadas en nuestro genoma emocional y afectivo de manera más temprana. Por ejemplo, en nuestra opinión, los signos y modelos identitarios que asociamos a la familia (y aprendemos en ella) se encuentran más arraigados a nuestra identidad –quizá por un sentimiento de deuda con ese primer núcleo protector– que, por ejemplo, las identidades profesionales que podamos adquirir de adultos.

Según Atienza y Van Dijk (2010), las identidades sociales se desarrollan, desde un punto de vista psicológico, a través de la comparación social o por oposición o contraste entre el endogrupo y el exogrupo. El endogrupo –nosotros/as– siempre es presentado de manera positiva, conformando la ideología dominante; mientras que el exogrupo –ellos/as– se presenta de manera negativa y da lugar a la ideología culpable. Esta es una idea central a la hora de analizar los problemas relacionados con las identidades sociales y la educación de personas migrantes en la mayoría de los sistemas educativos de los países enriquecidos. Las personas procedentes de lugares geográficos empobrecidos ven minorizada su cultura, su lengua, sus costumbres, sus raíces... En definitiva: la escuela minoriza su identidad social –y, por ende, su identidad personal–, de manera implícita a través del currículum oculto. También, la escuela puede minorizar la identidad de los grupos minoritarios de

manera explícita, en forma de discursos o actitudes racistas o xenófobas por parte de profesores y profesoras, libros de texto, compañeros...⁹¹.

La identidad cultural es, a nuestro modo de ver, un tipo concreto de identidad social que se fundamenta en los valores, las creencias, las costumbres, la lengua y las tradiciones que una determinada cultura comparte. Puesto que, como señalan Atienza y Van Dijk (2010, p.70), la lengua materna es la primera forma y más potente forma dimensión de la identidad social, familiar y comunitaria, menospreciar la lengua materna de las personas inmigradas significa también desdeñar su identidad cultural y social, con las graves consecuencias que esto puede acarrear para su autoconcepto y su autoestima.

La relación entre la identidad personal y la social resulta también problemática. ¿Tenemos una identidad personal antes de relacionarnos con la sociedad? Indudablemente, existen rasgos identitarios que no varían a lo largo de nuestra vida –por ejemplo, el color de ojos– o que varían poco –como quizá, ciertos aspectos del carácter–. Defendemos que los signos de identidad que no cambian son menos que los signos de identidad que sí se alteran al ponernos en relación con el medio físico y social exterior. Nuestra apariencia física cambia con el paso de los años, nuestras ideas, nuestros valores o nuestros intereses son solo algunos ejemplos de signos que pueden definirnos en algún momento de nuestra vida pero que también pueden transformarse con el transcurso del tiempo.

Siguiendo las anteriores ideas, podríamos “usar” diferentes identidades culturales –y combinaciones de estas– a lo largo de nuestras vidas. Por ejemplo, una persona de padre y madre rumanos pero nacida y crecida en Francia, cuando es joven, podría identificarse con la cultura francesa y con la cultura punk británica de los años setenta. Esa misma persona, de adulto, puede haber rechazado parte de su identidad francesa y punk e identificarse de

⁹¹ Reconocemos a los medios de comunicación de masas como importantes productores y reproductores de los mensajes alienantes que fomentan el *statu quo* coercitivo entre grupos dominantes y dominados.

mayor con sus raíces rumanas y con la cultura clásica europea. Como podemos intuir, las combinaciones son infinitas.

3.3.4. La identidad revelada

Por último, proponemos ahora la idea de *identidad revelada*, como un concepto necesario en la educación de personas de las sociedades multiculturales⁹². Esta se basa en la reflexión sobre algunos de los conceptos de identidad que hemos recogido anteriormente en este apartado.

En nuestra opinión, la educación intercultural debe ofrecer oportunidades para que las personas puedan llegar a conocer en profundidad todas sus identidades –idea que hace referencia a la “identidad como cognición situada” de la que hablábamos anteriormente–. Esta idea alegaba que llegamos a conocernos porque interiorizamos los mensajes que las demás personas nos envían sobre quiénes somos mediante mecanismos y procesos de *intersubjetividad*⁹³. Recogemos también el término de “identidad comunitaria y cultural” así como el de “identidad social”, pues los seres humanos debemos ser suficientemente conscientes de los signos y modelos identitarios de la cultura o culturas donde desarrollamos nuestras vidas, con el fin de que poder elegir en libertad mantener o descartar tales signos o modelos de identidad. No se trata de renegar ni de idolatrar la propia cultura por decreto de nacimiento, sino de tener la opción, la oportunidad, la libertad de verla con los ojos del Otro, con el fin de poder obtener una perspectiva más amplia y así poder ser consecuente con las propias decisiones acerca de la misma.

Por último, pensamos que entender la identidad como una narración y aprender a realizar el ejercicio de hablar o escribir sobre uno mismo, sobre la propia vida, puede servir como una potente

⁹² Esta identidad revelada, debemos advertir, representa más una aspiración educativa que un concepto fruto de la investigación.

⁹³ Este concepto, explica Bruner, hace referencia a “cómo las personas llegan a conocer lo que otras personas tienen en mente y cómo se ajustan a ello” (Bruner, 1997, p. 180).

herramienta mediadora para la construcción conjunta de significados –e identidades–, como propone Bautista (2011b). Tal ejercicio enseña a las personas a ordenar sus propias vivencias y sus recuerdos, teniendo que revelar a sí mismos y a los demás sus identidades comunitarias, culturales, sociales..., de la misma manera que se revela, poco a poco, la imagen oculta pero latente en un negativo fotográfico.

3.4. La construcción de la identidad. El Yo narrado y la identidad de estudiante

En este apartado profundizamos sobre cómo es el proceso de construcción de la identidad, además de proponer el concepto de *Yo narrado*. Monereo y Pozo (2011, p. 17) señalan que la identidad narrativa permite contemplar el carácter dinámico y cambiante de la identidad a la vez que su carácter estable y único. La asunción de este concepto entraña interesantes beneficios para la educación de cualquier persona, pero especialmente para aquellas que han migrado y han sufrido el duelo del que ya hemos hablado, que incluye quizá también que sus identidades, las pasadas y las presentes, hayan entrado en conflicto. Phelan, Davidson y Yu (1998) advierten que los inmigrantes, especialmente los jóvenes, pueden encontrarse encerrados entre las identidades tradicionalmente asociadas con su cultura de origen y aquellas asociadas con la sociedad receptora. Entender la identidad como una narración autobiográfica ayuda a poner de acuerdo en un mismo relato todas las identidades: las locales y las globales, las personales y las sociales, las nacionales y las culturales... para darle un sentido de coherencia a la propia historia de vida.

3.4.1. La construcción de la identidad

Bruner (1991, cap. 4; 2003) explica que la identidad se conforma desde fuera hacia dentro y desde dentro hacia fuera. En primer lugar, el Yo es un producto del contexto, de los escenarios en los que se desenvuelve y las personas con las que se relaciona, además de

ser un producto de una historia y una cultura determinada. Este es el *Yo histórico-cultural*, que conforma la identidad de forma silenciosa a través de modelos culturales tácitos⁹⁴. También, explica este autor, el Yo se construye desde dentro hacia fuera, al reflexionar este sobre su propia situación, sobre sus recuerdos, sus sentimientos, sus ideas y sus creencias en los ambientes en los que se desarrolla, además de pensar en la cultura y la historia que lo modelan. Este es el *Yo reflexivo, distribuido* en la acción de pensarse a sí mismo y al mundo que le rodea, que es a su vez fruto de una historia y una cultura.

Es decir, somos nuestro pasado, nuestra infancia, nuestros recuerdos, los valores y los conocimientos que nos inculcaron, somos también el fruto de unas circunstancias sociales y psicológicas en constante cambio y evolución. Somos además lo que pensamos ser, nuestra propia reflexión sobre todo lo anterior, nuestras esperanzas, miedos y la continua negociación de nuestras identidades.

Una de las implicaciones educativas más significativas de la aceptación de la anterior noción sobre cómo se construye la identidad es el hecho de que diferentes comunidades y culturas ponen el valor de la autoestima en diferentes logros⁹⁵. Por ejemplo, Mortimer et al. (2010) mostraron en su investigación etnográfica cómo la idea de logro social –y por lo tanto de autoestima e identidad– difería entre los profesores y los estudiantes

⁹⁴ Según De la Mata y Santamaría (2010), este *self historiado* de Bruner es una construcción discursiva mediada por instrumentos semióticos de los que el individuo se ha ido apropiando a lo largo de su vida. Estos instrumentos semióticos están relacionados con los diferentes escenarios socioculturales y son los valores, estereotipos, roles sociales, culturales, de género, edad, etc. Las narrativas del yo están, por tanto, enraizadas en modelos culturales más o menos implícitos sobre lo que una persona debe o no debe ser. Esto no quiere decir que seamos esclavos de la cultura, ya que incluso las culturas más rituales ofertan modelos ambiguos de identidad. Es decir, el ser humano elige qué aspectos de su cultura u otras culturas acepta y cuáles rechaza para conformar su identidad (Bruner, 2003).

⁹⁵ La autoestima se construye, según Bruner (1997) a partir de la mezcla entre la capacidad de ser consciente de las propias acciones y la conciencia de ser capaz de realizarlas: “el éxito o el fracaso son ingredientes fundamentales en el desarrollo de una persona” (p. 55). En definitiva, la autoestima se refiere a la capacidad para valorar las propias acciones.

latinoamericanos de la ciudad de Marshall, una comunidad suburbana de 30.000 habitantes de un área metropolitana de Estados Unidos. Aunque los estudiantes latinoamericanos reconocían y valoraban, efectivamente, el modelo de identidad llamado “estudiantes con destino universidad”, en el fondo, señalan los autores, ni sus profesores ni ellos mismos creían que pudiesen llegar a adoptarlo, ya que estos se identificaban en mayor grado con modelos como el de “hijos e hijas obedientes y trabajadores/as” donde sus padres valoraban más que su prole aportase ingresos a la economía familiar a través de un trabajo, aunque este les impidiese continuar en la escuela en posteriores niveles⁹⁶.

Otro ejemplo de la importancia del modelo de identidad en relación con el valor de la autoestima en diferentes grupos sociales se desprende de la investigación etnográfica que Rebollo y Hornillo (2010) llevaron a cabo en el programa de Garantía Social en la especialidad de Hostelería, en el “Taller-Escuela Garelli” de Sevilla. Los resultados de la investigación mostraron que la autoestima de algunos de los alumnos no se relaciona con las actividades escolares y académicas, sino con su estatus social en la pandilla de amigos fuera de la escuela: “por ejemplo, es más aceptable socialmente ser un matón de barrio que un estudiante mediocre” (p. 258). Estos ejemplos sugieren que la autoestima, como uno de los más importantes elementos constitutivos de la identidad, estrechamente relacionado con las emociones personales, se construye socialmente a través de la influencia de los discursos, los estereotipos, los roles sociales, de género, etc.

3.4.2. El *Yo narrado*

El concepto del “Yo narrador” del relato autobiográfico –en esta tesis nos referimos a él como el *Yo narrado*– apareció, según Bruner (1991, p. 111), a finales de la década de los setenta y principios de los

⁹⁶ El modelo de identidad “estudiante con destino universidad”, explican estos autores, es el normativo de la clase media estadounidense y el que los profesores de este estudio asumían como deseable para todos los estudiantes, independientemente de su origen (Mortimer et al., 2010, p. 112).

ochenta, gracias a las aportaciones que desde el psicoanálisis realizó Donald Spence. Según esta idea, construimos nuestra identidad de manera narrativa, al dar forma a nuestros recuerdos desde una visión actual de los hechos, donde también toman parte nuestras esperanzas y miedos acerca del futuro (Bruner, 2003). Es decir, nuestra identidad es una narración autobiográfica, un relato personal de quiénes somos –o quiénes creemos ser y quiénes creemos que hemos sido–, en el momento presente, menos fiel a la realidad de los acontecimientos que a nuestra propia creación imaginativa. De la Mata y Santamaría (2010, p. 164) defienden, a este respecto, que el tiempo de la memoria autobiográfica no es un tiempo objetivo, sino un tiempo personal que comienza en el pasado, se proyecta hacia el futuro y que depende también de la cultura.

Coll y Falsafi (2010b) analizan esta concepción de identidad en el caso de la *identidad de estudiante* –que analizamos más adelante– y señalan que existe una *dimensión estable* o de larga duración de la identidad. Esta tiene un componente narrativo que confiere coherencia de sentido entre los diferentes momentos: pasados, a través de las experiencias personales; presentes, en forma de deseos; y futuros, como aspiraciones; que intrincan las diferentes vivencias de la *dimensión ajustada* o de corta duración, es decir, las acciones concretas de la vida de una persona. Bruner (1991) entiende que estas *acciones* de la dimensión ajustada de la identidad son las *prácticas* en las que “el ‘significado del Yo’ se alcanza y pone en funcionamiento” (p. 115). Es decir, el Yo se manifiesta y se revela en nuestras acciones cotidianas, en las huellas de nuestra conducta (Ramírez, 2011, p. 28). Estas acciones o prácticas de la dimensión ajustada de la identidad, a su vez, redefinen y perfilan constantemente las motivaciones de la dimensión estable y a largo plazo del relato autobiográfico. En definitiva, quienes fuimos en un tiempo pasado modela quienes somos en el tiempo presente; pero también, quiénes somos ahora, con nuestras dudas, contradicciones y deseos, influye en la construcción del recuerdo de quiénes fuimos y, por lo tanto, quiénes creemos ser.

Debemos ahora centrar nuestros esfuerzos en analizar cuáles son las implicaciones educativas de la aceptación de esta noción de

identidad. Como concluye Bruner (2003), no podemos construir nuestra identidad sin saber cómo narrar nuestra propia historia de vida y cómo interpretar las historias de vida ajenas. Se deduce por lo tanto que la educación de personas migrantes y alófonas debe enseñar a narrar sus propias autobiografías para que estas puedan darle un sentido a sus vidas –a sus identidades– y poder así comenzar a sanar las heridas de la memoria.

– Implicaciones educativas del *Yo narrado* –

Como hemos argumentado anteriormente, el Yo narrado implica la conjunción y entendimiento de todas las identidades –la identidad múltiple de la que hablábamos en el anterior apartado–, dándole un sentido de relación y unidad a los acontecimientos de la vida de la persona –y a las dimensiones estable y dinámica– que realiza el ejercicio de narrar su vida o un capítulo importante de la misma⁹⁷. Es importante también, desde el punto de vista educativo, reconocer que el Yo, cuando narra, no solo cuenta hechos, sino que justifica y apunta –mediante este testimonio– hacia el futuro. Es decir, al narrar, la persona también imagina cómo podría ser el futuro o cómo desearía que fuese o hubiese sido. Cuando alguien dice: “de pequeño pasaba tardes enteras leyendo”, podemos esperar que ese hecho sea el precedente de la continuidad o discontinuidad de esa acción y su relevancia en la historia de esa persona: “fue quizá esa faceta la que me llevó a ser escritor hoy en día” o “pero ya nunca volví a hacerlo tras la adolescencia”. El Yo narrado es, por así decirlo, una profecía, además de un resumen (Bruner, 1991, p. 119).

La principal implicación educativa del “Yo narrado” es que enseñar la habilidad narrativa, tanto de recibir y entender historias y relatos como de producirlos de manera creativa, ayudaría a las personas a darle coherencia y sentido a sus biografías. Por un lado, la narración del Yo es un ejercicio necesario para los ciudadanos de la sociedad posmoderna, que, ante la ingente cantidad de modelos de identidad,

⁹⁷ Bruner (2003) explica, de hecho, que las personas no solemos relatar nuestra vida a gran escala, sino episodios relevantes de la misma que refieran a eventos generales más importantes.

reaccionan sin embargo con incertidumbre. Por otro lado, la narración del Yo es importante en las sociedades multiculturales donde se entrecruzan historias de vida tristemente relacionadas con el desarraigo cultural e identitario producido por las migraciones. Es por esta razón que en el trabajo de campo de esta tesis hemos estudiado cómo las personas migrantes y alófonas narran sus propias vidas –o episodios relevantes de la misma– mediante el lenguaje de la fotografía, como lenguaje intermedio entre sus lenguas y culturas de origen y las lenguas y culturas del país de destino.

En los anteriores capítulos hemos argumentado sobre la importancia de valorar positivamente las culturas y las lenguas de las personas migrantes y alófonas en el ámbito educativo. Pensamos que enseñar a expresar sus vivencias, sus emociones y sus sentimientos, sus creencias y los acontecimientos de alegría y frustración que puedan haber vivido, representa una manera inmejorable de aunar el aprendizaje de la L2 con la, en nuestra opinión, categórica necesidad de respetar y valorar sus identidades. Las personas migrantes y alófonas deben poder darle sentido de continuidad narrativa a sus vidas, para unir y así arreglar aquellos acontecimientos, retales de recuerdos dolorosos o agradables que puedan haberse descosido de su autobiografía, así como disminuir el conflicto que pueda surgir de la negociación entre las identidades pasadas y presentes.

3.4.3. La identidad de estudiante

La identidad de estudiante que planteamos se basa en el concepto de “identidad de aprendiz” de por Coll y Falsafi (2010b). Estos autores la definen como “un artefacto conceptual que contiene, conecta y posibilita la reflexión sobre los procesos emocionales y cognitivos de la experiencia de convertirse y ser un aprendiz, en el pasado así como en el presente y el futuro.”⁹⁸ (p. 216). Esta es, según estos autores, la base para la construcción de otras (múltiples) identidades. Argumentan que los prácticos de la educación deben

⁹⁸ Traducción propia.

guiar a los estudiantes de todos los niveles educativos para que reconozcan su identidad de estudiante como un concepto y una experiencia de búsqueda de la identidad personal. Estos autores defienden que la identidad de estudiante es la más importante de las identidades para aquellos que se encuentran inmersos en una situación de enseñanza y aprendizaje⁹⁹.

Es necesario señalar que la institución educativa no solo transmite conocimientos, sino que esa transmisión es una potente herramienta para la conformación de la identidad. Aprender es también –o quizá en primer lugar– aprender a ser. Las personas son consideradas y se consideran a sí mismas como más o menos pertenecientes a un contexto –en nuestro ámbito, el contexto académico– dependiendo de cómo y cuánto se reconozcan en él. Por ejemplo, cuanto más se reconozca alguien como “buen estudiante”, más fácil será para esa persona mantener un sentido de pertenencia con la institución educativa. Es por esta razón que tanto los profesores, los espacios, los materiales, etc. deben ayudar a los alumnos y alumnas a pensar en su propio proceso de identificación como aprendices y como miembros de las distintas comunidades de su contexto social, local y global. Es decir, deben ayudar a que los discentes aprendan a construir su identidad de manera narrativa, uniendo en un mismo relato coherente todas las anteriores identidades.

La identidad de estudiante, como pieza significativa de las identidades de las personas que se encuentran en una situación educativa, también es construida desde el exterior, en este caso concreto, a través de los mensajes que la persona recibe desde el profesorado, sus compañeros, los materiales, los espacios, la organización escolar, el personal de administración y servicios... además, como es obvio, de muchos otros mensajes que se emiten

⁹⁹ Bernstein (1994, 1998) plantea en su obra que, en las instituciones educativas, lo simbólico es invisible –es decir, el currículum oculto–, pero eficaz a la hora de construir la identidad del alumnado. Lo instruccional –el currículum explícito–, en cambio, es lo visible pero no lo relevante. Es decir, las identidades de los aprendices –y por lo tanto el resto de sus identidades– se construyen a través de la comunicación de significados tácitos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

desde fuera de la institución educativa, como el grupo de iguales, la familia, los medios de comunicación, etc.

Defendemos que la educación institucional supone un medio inmejorable para trabajar la capacidad de construcción y reconstrucción de las identidades de las personas migrantes y alófonas, alfabetizándolas en los diferentes medios de transmisión de cultura en favor de los preceptos de la educación intercultural. Las instituciones educativas son, además de un medio transformador de las identidades culturales, un medio reproductor de las desigualdades sociales que existen entre los grupos culturales –como indican Bourdieu y Passeron (1977)–, por lo que desde la pedagogía y la didáctica se deben plantear investigaciones en las que lleguen a aflorar los significados sociales que dan lugar al prejuicio, a los discursos y las prácticas implícita o explícitamente xenófobas y racistas y a la exclusión social de las personas migrantes, con el fin de poder trabajarlos en comunidad e ir construyendo entre todos una sociedad más sana y menos desigual en la que convivir.

Existen ejemplos en la investigación educativa de cómo la valoración negativa –o la no representación– de la cultura y la lengua de origen de las personas inmigradas en las instituciones educativas de los países receptores puede mermar su identidad de estudiante hasta el punto de dinamitar su autoestima y su motivación para llevar a cabo las tareas de aprendizaje, llegando en muchos casos a dejar los estudios en lo que se conoce popularmente como “fracaso escolar”¹⁰⁰. A nuestro modo de ver, en realidad, fracasa la escuela al no reconocer y valorar la identidad y la cultura de las personas migrantes y alófonas. No son los seres humanos procedentes de otros lugares, o sus familias, las que rechazan la institución escolar – como mantienen algunos falsos mitos sobre inmigración y

¹⁰⁰ Es importante recordar que los sistemas educativos rechazan las identidades y culturas que no se ajusten al patrón cultural hegemónico y mayoritario de sus instituciones de enseñanza, también a muchas personas autóctonas de culturas minorizadas.

educación¹⁰¹– sino que es la institución escolar la que premia o castiga unas u otras culturas e identidades.

Pensamos que la identidad de estudiante es minorizada cuando la identidad cultural y lingüística –como parte importante de las identidades sociales– son relegadas sistemáticamente al olvido por parte de un profesorado no formado para tratar con alumnado inmigrante y alófono; por parte también de la organización escolar, a través de la segregación del alumnado en dispositivos especiales; o parte de un currículum etnocéntrico¹⁰². En el siguiente apartado se analizan diferentes casos sobre cómo las bajas expectativas que la sociedad, los medios de comunicación y la comunidad escolar tienen sobre las personas migrantes, son transmitidas y producen en muchos casos la desmotivación hacia el aprendizaje, la baja autoestima y, en consecuencia, el fracaso en sus trayectorias académicas.

3.5. Problemas educativos asociados a la identidad de estudiante

Las agresiones racistas y los crímenes de odio (agresiones físicas o verbales motivadas por la intolerancia o el prejuicio hacia inmigrantes, lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, discapacitados, semitas, mendigos o creyentes de alguna religión) suponen una de las lacras más antiguas de nuestras sociedades. Existen incontables ejemplos en la prensa de tristes casos de

¹⁰¹ Existe el falso mito sobre las bajas expectativas que las familias de estos alumnos inmigrantes tienen sobre la educación de sus hijos o sobre su poca valoración de la escuela. En realidad, las familias inmigradas consideran la educación como un medio para ascender socialmente, por lo que sus expectativas para con esta son altas (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2011; Nusche, 2009; Palaudárias y Garreta, 2011...) Por su parte, Essomba (2007, 302-303) argumenta que, según PISA 2003, los alumnos inmigrantes presentan niveles similares de motivación –en algunos casos superiores– con respecto a los autóctonos.

¹⁰² Entendemos el currículum general como lo hace Bautista (2011a, p. 169), como un “proyecto de cultura” y lo diferenciamos del currículum prescrito o básico, siendo este último una selección arbitraria de esa cultura utilizado por los sistemas educativos para educar a las capas de población.

actitudes o discursos asociados al racismo, la xenofobia, a prejuicios y estereotipos vinculados a la etnia, a la cultura, a la lengua o al origen de las personas migrantes. Lorente y Ramírez (2014) revelaron en un artículo de prensa que en Europa casi el 90% de los delitos de odio no se denuncian. Por si esto fuera poco, una de las consecuencias de las crisis financieras y políticas surgidas a finales de la primera década del siglo XXI, es la necesidad de un chivo expiatorio al que señalar como causante de nuestras propias desgracias. Las personas migrantes representan para ciertas personas esta figura a la que culpar y condenar. Reconocemos que el racismo y la xenofobia siempre han estado presentes en nuestras sociedades, pero es en épocas de crisis cuando brotan más peligrosamente las asociaciones, partidos políticos y adalides que los defienden¹⁰³.

En esta tesis defendemos que la educación representa la mejor manera de confrontar esta enfermedad social. La educación previene de sus nocivos efectos a las personas y las comunidades, ayudándoles a entender que las personas no se deben juzgar por el color de su piel, por su aspecto, acento o por su vestido, sino, como defendimos anteriormente, por lo altruista de sus acciones y lo bienintencionado de sus discursos. Como educadores, creemos que la prevención de la enfermedad es siempre más rentable y eficiente que su tratamiento.

En este apartado señalamos algunos de los principales problemas y limitaciones educativas que, a nuestro modo de ver y tras la revisión de la bibliografía especializada, relacionan el fracaso escolar con la identidad de estudiante de las personas migrantes, entendiendo esta, como defendimos en el anterior apartado, como una de las más importantes identidades de aquellas personas que se encuentran inmersas en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Como argumentamos en el primer capítulo de esta tesis, la cultura escolar es un espacio ecológico, un cruce de caminos de diferentes pero

¹⁰³ Existen claros ejemplos del ascenso de partidos políticos abiertamente xenófobos en Europa en los últimos años, como *Amanecer Dorado* en Grecia, el *Frente Nacional* de Marine LePen en Francia, *Alternativa por Alemania* en Alemania o el *Partido por la Libertad*, en Holanda.

interconectadas culturas entre las que se encuentra, entre otras, la cultura social, que influye desde el exterior, por ejemplo, a través de la influencia de los medios de comunicación, a través de los que recibimos las noticias de los casos de racismo, xenofobia, etc.

Reconocemos, sin embargo, que la cultura escolar tiene sus propias dinámicas internas, influenciadas por otras culturas, como por ejemplo la cultura institucional o la cultura académica, como sugería Pérez Gómez (1998, p. 17). Esas culturas son condicionadas desde los grupos de poder en forma de leyes, regulaciones, currículos prescritos y programas de formación del profesorado que podrían ser analizados y mejorados para fomentar el aprendizaje y ejercicio de los preceptos de la educación intercultural.

3.5.1. La identidad y la organización escolar

En cuanto a la organización escolar, una de las más analizadas y discutidas medidas de atención al alumnado inmigrante en España son las aulas específicas de enseñanza del idioma vehicular. Aunque existen diferencias entre los programas de las distintas Comunidades Autónomas en cuanto al tipo de aulas de enseñanza del idioma, Benito y González Motos (2011, p. 762) han descrito tres características esenciales de las mismas: son aulas *abiertas*, es decir, los alumnos y alumnas alófonos atienden a estas clases un determinado tiempo de su jornada lectiva aunque complementan su formación en el aula del grupo de referencia; también son *flexibles*, esto es, se adaptan a las necesidades individuales de cada alumno y alumna; por último, son *temporales*, de modo que no son aulas paralelas sino que sirven de puente o mecanismo de transición antes de su total incorporación al aula ordinaria.

En el caso concreto de la región de Madrid, estas aulas han sido discutidas por los investigadores (García Fernández et al. 2009; García Medina, Moreno Herrero y Salguero, 2014; Sánchez Delgado y García Medina, 2011). Aun teniendo en cuenta su carácter general como espacio positivo de acogida, se desprende de los estudios que estas aulas responden a un modelo educativo tendente a la segregación y el asimilacionismo. Tal modelo se encuentra alejado

del modelo más aceptados por la comunidad científica, que destaca las ventajas de aprender la lengua vehicular en contextos naturales, a partir de propuestas interculturales que promuevan la educación bilingüe.

Por su parte, Olmo (2011) hace una enérgica crítica de los programas que dan base a estos dispositivos, relacionándolos con la identidad estigmatizada que se le asigna a su alumnado, considerando que “en el mismo ambiente los chicos aprenden también desgraciadamente a percibir el valor menguado que la sociedad les asigna junto con unas raquílicas expectativas con respecto a su futuro académico, que se justifican por su falta de conocimiento de la lengua de instrucción.” (p. 608). En la opinión de esta autora, este programa no solo no consigue contrarrestar las diferencias entre estos estudiantes y los nacidos en el estado español, sino que fomenta, perpetúa, institucionaliza, ensancha y legitima tales desventajas (p. 601).

En definitiva, estos dispositivos clasifican a la persona alófona por aquello que desconoce –la lengua vehicular– y por aquello que no es desde generaciones –castellano, catalán, francés, alemán...–. Esta medida estigmatiza la identidad del estudiante como “deficitaria” de una lengua, una cultura o unos hábitos, en lugar de motivarla añadiendo a su proceso de aprendizaje aquellos conocimientos que sí tienen. Por ejemplo, utilizando tales conocimientos como base para los futuros aprendizajes, como argumentamos en el anterior capítulo–, como el idioma o los idiomas que habla y la historia de vida que le ha dado forma como persona.

También en el ámbito de la organización escolar, elemento básico de la intervención educativa, podemos observar cómo la escuela fija un modelo de identidad propio de “escolar típico y exitoso”, propio de la cultura hegemónica y mayoritaria. Este modelo suele corresponder en los países europeos con la clase media autóctona, alentando en ocasiones a aquellos alumnos que no se ajustan a este modelo al abandono escolar. Rebollo y Hornillo (2010, p. 258) concluyen que una de las más importantes causas del fracaso escolar es la percepción de la incapacidad del estudiante para cumplir con las expectativas sociales asociadas a la infancia y la adolescencia, lo que produce la búsqueda de otros espacios y modelos de

identificación. Estamos de acuerdo con Mar-Molinero (2001) cuando considera que los niños y niñas pertenecientes a minorías lingüísticas y culturales que ingresan en la escuela y son clasificados por aquello que no saben o que no son, pueden sufrir en muchos casos "un sentimiento de alienación, inferioridad, incompetencia y marginación" (p. 80).

3.5.2. La identidad y los materiales educativos

En cuanto a los materiales educativos, como uno de los elementos didácticos de mayor relevancia del currículum de los países europeos, podemos afirmar que este es, en la mayoría de los casos, una compilación arbitraria, sesgada y etnocentrista de conocimiento y cultura diseñada por los grupos de poder. Resulta importante reconocer que no es fácil realizar la distinción entre lo que es conocimiento y lo que es ideología. Se asume que el conocimiento es algo compartido, aquello en lo que todos los miembros de una comunidad están de acuerdo; este se da por sentado y no es controvertido, se acepta tácitamente (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 75). No obstante, es interesante resaltar que aquello que en un lugar es considerado conocimiento –por ejemplo, la teoría evolucionista de Darwin–, en otro lugar es considerado ideología. Es importante recordar, como ya señalamos anteriormente, que un currículum que suprime u obvia las lenguas y las culturas de origen de los alumnos y alumnas migrantes y alófonos explica seguramente, en parte, el infra-rendimiento de estas personas (Baker, 1997, p. 252-253, 281, 371). Como señala Mar-Molinero (2001), el currículo impartido en la lengua mayoritaria “reflejará todos los valores del sentido de identidad nacional del estado a través de la lengua mayoritaria impartiendo por medio de materias tales como la historia, la literatura y la enseñanza de la lengua materna” (p. 80), dejando otras identidades nacionales o locales apartadas de este proceso de aprendizaje.

Aunque no son el único factor, los libros de texto y los materiales de las asignaturas de ciencias sociales y humanidades –historia, geografía, literatura, artes, música...– son los más susceptibles de

ofrecer una imagen negativa de las personas migrantes a través de unos contenidos parciales y sesgados, tanto de forma explícita como implícita. Consideramos a su vez que las demás asignaturas también se prestan a esta contradictoria empresa “educativa”, a través del currículum oculto, mediante la labor de un profesorado generalmente no formado para atender a este alumnado.

Atienza y Van Dijk (2010) llevaron a cabo un interesante análisis crítico de libros de Ciencias Sociales de 2º y 3º de ESO de Madrid y Cataluña durante el curso 2008/2009. Concluyeron que, aunque la ideología de rechazo hacia las personas migrantes no se forma solo a través del currículum –ya que, como hemos reconocido, estamos expuestos a multitud de discursos xenófobos y racistas procedentes del exterior de los centros educativos, desde la cultura social–, “la mayoría de las cosas que aprenden sobre el resto del mundo, sobre su país, o Europa, lo aprenden probablemente por primera vez en sus libros de texto y otros materiales de enseñanza, sobre todo porque la mayoría de los adolescentes no leen el periódico” (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 99).

Algunos ejemplos de discursos tácitamente etnocentristas que se encuentran en estos libros son, por ejemplo, afirmaciones como: “todas las culturas son respetables, pero las personas que quieran vivir en España, Francia o en cualquier otro lugar, han de respetar las leyes del país de acogida” (del libro de texto *Vicens Vives*, 3, p. 259; en Atienza y Van Dijk, 2010, p. 95). Tales afirmaciones presuponen a los inmigrantes como sospechosos de no respetar las leyes del país receptor, o, en otros casos, de no seguir las normas de urbanidad, higiene, costumbres, idioma, etc. Se les culpabiliza *a priori* y se les estigmatiza como “diferente” antes de haber podido demostrar qué comparte y qué no comparte con la cultura y las costumbres del país de destino¹⁰⁴. Los libros de texto analizados en

¹⁰⁴ Lamentablemente abundan este tipo de consideraciones en estos libros, en las que el endogrupo se presenta como el modelo a seguir mientras que el exogrupo es presentado de manera desfavorable, culpabilizando –como ocurre, tristemente, en muchos otros casos de violencia social, como por ejemplo en el caso de la violencia de género– a la víctima y no al agresor: “La llegada de mucha población emigrante, en ocasiones, causa algunas dificultades de integración, porque son personas con

este estudio –y, suponemos, no sólo en estos libros, sino en muchos otros materiales escolares– merman, degradan en definitiva, la identidad social o cultural de la persona migrante –o parte de esa identidad–, minorizando a su vez su identidad de estudiante, provocando en muchos casos su rechazo hacia una cultura escolar que les señala como deficitarios (Atienza y Van Dijk, 2010).

En nuestra opinión estos discursos representan, tristemente, un tipo de violencia psicológica contra estas personas, que reciben forzosamente una imagen negativa de una parte de su identidad. La investigación de Vila et al. (2010) acerca de la identidad nacional, la lengua y la escuela –cuya metodología de estudio consistía en recoger los discursos de grupos de discusión con adolescentes de origen extranjero de 3º de ESO en Cataluña–, muestra que la mayoría de los alumnos y alumnas del grupo de discusión rechazan las visiones estereotipadas que los profesores, a través de los libros de texto, ofrecen de sus países de origen¹⁰⁵. ¿Cómo van a interesarse en la escuela si esta, a través de sus normativas, materiales y profesorado, ofrece una imagen estereotipada y negativa de una parte de su identidad, de una de sus identidades?

Debemos también señalar que los materiales educativos de los currículums etnocéntricos –y eurocéntricos, en el caso de los países europeos– no ofrecen, sin embargo, imágenes negativas del endogrupo, –habiendo innumerables ejemplos para poder hacerlo, creemos, como por ejemplo dictaduras recientes, guerras, colonizaciones– no fomentando de este modo el desarrollo de la conciencia crítica y simplificando el discurso oficial a “nosotros bien, ellos mal”. En nuestra opinión como educadores, pensamos que es necesaria la identidad social de grupo para un individuo, como un

unas costumbres muy diferentes, a veces con una formación escasa y con pocos recursos. En consecuencia, los emigrantes frecuentemente tienen dificultades para encontrar vivienda y para ser aceptados plenamente en la sociedad (*Vicens Vives*, 3, p. 263; en Atienza y Van Dijk, 2010, p. 96).

¹⁰⁵ Nadia, una niña marroquí, expone: “La meva profe, quan parla diu que nosaltres venim de països subdesenvolupats i comença a parlar de Marroc perquè nosaltres també, tenim uns profes que anda que no són racistes, eh? (...) I després diuen que no estem interessats...” (Vila et al., 2010, p. 56).

elemento que confiere seguridad. No obstante, rechazamos hacerlo a costa de presentar una identidad nacional en la que el “Otro” sea representado como algo malo o peor al “Nosotros”.

3.5.3. La identidad y el profesorado

Aunque la formación del profesorado no es el objeto de estudio de esta tesis, es necesario llamar la atención sobre la influencia que los mensajes y discursos de este colectivo puedan ejercer sobre la identidad de las personas alófonas y migrantes. Entendemos que el profesorado es un potente transmisor de los prejuicios y estereotipos sociales que recaen sobre las identidades del considerado como diferente¹⁰⁶. Sin embargo, pensamos que el profesorado es una víctima más –como, dicho sea de paso, somos todos– de una sociedad prejuiciosa y desconfiada con lo desconocido, al haber sido socializado y educado en ella y sin haber recibido una formación intercultural especializada que contrarreste tales prejuicios y que debería formar parte de todos los programas de formación del profesorado¹⁰⁷. No culpabilizar al profesorado no quiere decir, no obstante, no ser exigentes con él.

En consecuencia, de la misma manera que se debe educar a las alumnas y alumnos en los preceptos de la educación intercultural, se debe *resocializar* al profesorado, como apunta Besalú (2012), para que pueda ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades específicas del alumnado. En nuestra opinión, uno de los factores de

¹⁰⁶ Besalú (2012, p. 112–113) considera que el proceso que lleva a una persona a convertirse en docente no comienza cuando decide que cursará tales estudios, o cuando realiza la matrícula, sino que los estudiantes, cuando llegan a la universidad, arrastran consigo un bagaje cultural lleno de pensamientos e ideas aprendidas -también prejuicios- más o menos conscientemente, tanto fuera como dentro del aula, durante toda su vida.

¹⁰⁷ Fernández Enguita (2001) sostiene una postura más crítica que también compartimos, afirmando que, aunque los educadores y educadoras no hayan recibido una formación especializada para tratar con personas alófonas o de culturas diferentes, es su responsabilidad como profesionales el preocuparse por buscar los cursos o la formación necesaria para ofrecer una respuesta educativa ajustada a las necesidades de su alumnado.

mayor importancia en la formación de la identidad de estudiante es la expectativa que el profesor o profesora pueda tener acerca de su alumnado, pudiendo llegar a convertirse en una profecía que se cumple automáticamente, como postula el *Efecto Pigmalion* estudiado por Rosenthal y Jacobson (1980):

En resumen, podemos decir que mediante lo que dice cómo y cuándo lo dice, por la expresión de su rostro, por su postura, y quizá por su contacto, el maestro ha podido comunicar a los niños del grupo experimental que esperaba un mejor rendimiento intelectual. Esa comunicación junto con unos posibles cambios en las técnicas pedagógicas pueden haber contribuido al aprendizaje del niño modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta, y su motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo (p. 229).

En el caso de los profesionales de la educación que trabajan con personas migrantes y alófonas, estos pueden transmitirles tácitamente sus bajas expectativas, producidas por ideas aprendidas que asocian la inmigración al déficit –aunque de manera explícita sí animen a su alumnado a conseguir los objetivos educativos–, disminuyendo así su autoconfianza y autoestima, piedras angulares de la motivación para el aprendizaje de las personas¹⁰⁸. En un plano psicológico, la imagen que tenemos de nosotros mismos varía en función del espejo en que nos miramos en cada momento, en cada situación. Si una persona está rodeada de otras que la consideran

¹⁰⁸ En relación con el efecto Pigmalion, Ogbu (1992, p. 7) nos ofrece los ejemplos de los niños y niñas de la clase social baja en Japón –*burakumin*–, así como de las minorías coreanas en Japón y en Estados Unidos. Este autor explica que, en el primer caso, los alumnos y alumnas rinden poco en sus escuelas de origen debido a su baja categoría social; en cambio, rinden de igual manera que los inmigrantes *Ippan* (Nepal). En el segundo caso, los niños y niñas coreanos rinden de manera normal en las escuelas estadounidenses, pero rinden pobremente en las escuelas japonesas, donde emigraron originariamente de manera forzosa como clase trabajadora. Cummins (2002) concluye que los alumnos y alumnas japoneses y coreanos se desenvuelven bien en el sistema educativo de Estados Unidos “porque los educadores desconocen el nivel social que tienen en su país de origen” (p. 59).

inferior en algún aspecto, puede llegar a interiorizar ese sentimiento, comenzando así a crear una imagen minusvalorada de sí misma.

En definitiva, consideramos que las personas migrantes y alófonas empiezan en muchos casos sus carreras de aprendizaje estando –de manera forzosa– a la cola del pelotón, a través de una organización escolar segregadora, unos materiales y un profesorado inconscientemente etnocéntricos. Esto provocar la imagen negativa de sí mismos, menguando su autoconfianza, disminuyendo así su autoestima, causando un pedaleo más lento y desgastado que aquellos situados en cabeza desde el inicio que, sabedores de su condición, pedalean enérgicamente.

3.5.4. Identidad, racismo y xenofobia

Además de los casos anteriores de racismo y xenofobia encubiertos en mensajes y significados más o menos tácitos, también existen casos de racismo y xenofobia en la educación. Volviendo sobre la investigación de los grupos de discusión de Vila et al. (2010), Wafae, una niña marroquí, al ser preguntada por el entrevistador acerca de si sentía que sus profesores le desanimaban alguna vez en vez de animarle, afirma rotundamente: “Sí, ens diuen no ‘aniràs a la universitat’” (p. 57). En la misma línea, Chaima denuncia que en quinto y sexto una profesora le decía a una compañera suya “¿ves? Chaima ha sacado mejor nota que tú”, a lo que ella se preguntaba “¿por qué yo, por qué tiene que compararla conmigo? ¿Qué tengo yo?” (p. 58). Nos preguntamos, ¿acaso la niña catalana debería sacar más que la de origen marroquí?

En el mismo grupo de discusión, Chaima denuncia actitudes xenófobas por parte de sus compañeros y compañeras con comentarios como “habéis venido en patera” (p. 60). Esta misma niña afirma que existen niños abiertamente racistas y otros que, aunque lo esconden en un principio, acaban descubriéndose cuando se habla en clase algún tema relacionado con los inmigrantes: “entonces ellos empiezan a decir cosas muy serias, que pueden hacer daño... a mí me hace sentir mal pero yo grito” (ibíd.).

En este apartado hemos tratado de resumir algunos de los problemas y limitaciones que relacionan la identidad de estudiante de las personas alófonas y migrantes con la educación, a través de la organización escolar, los materiales educativos, el profesorado o el alumnado. En el siguiente apartado ofrecemos una serie de buenas prácticas en educación de personas alófonas que se han revelado como exitosas en la investigación con este alumnado.

3.6. Enseñanzas desde el éxito en relación a la identidad y el aprendizaje de la L2

En este apartado tratamos de dar respuesta a los anteriores problemas, defendiendo, como venimos haciendo, que el hecho de llegar a conocernos, a pensar sobre lo que pensamos, sobre lo que somos, sobre lo que hemos sido y lo que podemos llegar a ser, es un objetivo principal en lo referente a la educación intercultural, tanto de las personas alófonas y migrantes como del profesorado, como, en general, del resto de la población. Para ello, sintetizamos una serie de buenas prácticas en los tres ámbitos de la educación que hemos venido distinguiendo: la organización escolar, los materiales educativos y el profesorado.

Ante todo, debemos señalar que el componente afectivo se revela como un eje vertebrador de todas las buenas prácticas que conciernen a la identidad de estudiante y el éxito formativo y académico en relación con el aprendizaje de una nueva lengua. Así lo muestran los artículos del monográfico de la Revista de Educación titulado sobre “La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües” (Moreno García, 2007). En pocas palabras, las emociones positivas y los sentimientos de afecto son unos de los factores más influyentes para el éxito en el aprendizaje de la L2.

Coincidimos con Arnold y Brown (2000) cuando argumentan que en educación se debe trabajar para fomentar las emociones que fomenten la motivación del alumnado. Más concretamente, pensamos que se debe tener en cuenta la dimensión afectivo-emocional del alumnado cultural y lingüísticamente

diverso, que puede necesitar tal vez un apoyo especial al haber sufrido un cambio del lugar de residencia o la inseguridad que produce llegar a un lugar desconocido. Reivindicamos, por lo tanto, el papel principal que las emociones y el componente afectivo deben jugar en cualquier proceso de aprendizaje y defendemos asimismo la indisolubilidad de los procesos afectivos y cognitivos.

3.6.1. Identidad y organización escolar. Propuestas de mejora

En lo referente a las buenas prácticas relacionadas con la identidad de estudiante de personas alófonas e inmigradas y la organización escolar, el ideal pasa por escolarizar a este alumnado en las clases ordinarias el mayor tiempo posible, junto con sus iguales autóctonos. Allí aprenderán la lengua vehicular al practicarla con sus compañeros/as autóctonos. Vila et al. (2010, p. 63) concluyen que no se deben propiciar situaciones segregadoras, ni desde la organización escolar, ni desde la práctica educativa, con el fin de potenciar unas identidades múltiples sanas y coherentes entre todo el alumnado y que eviten discursos y actitudes xenófobas o racistas¹⁰⁹. Según estos mismos autores, una de las principales medidas que se deben llevar a cabo es promover una educación abiertamente antirracista que incluya tanto la prevención como la denuncia y tratamiento de cualquier situación o discurso xenófobo.

En relación con lo anterior, García Medina et al. (2014, p. 200–202) indican también que la multiculturalidad puede dar lugar a una realidad enriquecedora cuando existe una clara intención y motivación del centro y el equipo directivo por fomentar programas interculturales en los que se involucre toda la comunidad educativa y no solo los profesores y profesoras de las aulas de enseñanza del idioma vehicular. Estos autores proponen implicar a toda la comunidad educativa y promover un entorno favorable al uso de las lenguas maternas y el plurilingüismo. Por ejemplo: invitando a los

¹⁰⁹ Debemos recordar que aquí solo se está tratando la segregación intra-escolar, dejando a un lado la segregación inter-escolar, que ha sido analizada por otros autores: Véase Alegre, 2011; Alegre y Subirats, 2007b; Carrasco, 2011; García Castaño et al., 2011; García Fernández et al., 2009...

miembros extranjeros y sus asociaciones a enseñar sus idiomas, ofreciendo espacios y tiempos para ello; creando un centro o un servicio multilingüe complementario/suplementario al SETI, con alumnado, profesorado, padres y madres bi-multilingües voluntarios¹¹⁰; o familiarizando a toda la comunidad escolar en las lenguas presentes en el centro: enseñando a pronunciar bien los nombres de los alumnos extranjeros (recordemos que el nombre es aquello que nos identifica en cualquier lugar), aprendiendo y enseñando frases usuales en los idiomas de los estudiantes; adquiriendo o creando diccionarios bilingües, libros, revistas, materiales audiovisuales en estas lenguas, etc. Se podría también, por seguir con ejemplos de medidas inclusivas desde la organización escolar, traducir los letreros de la secretaría, conserjería, comedor, aulas, etc. a las lenguas presentes en el centro educativo.

En cuanto a la organización del apoyo lingüístico al alumnado alófono, García Medina et al. (2014, p. 175–177) proponen que este se realice desde el aula ordinaria, adoptando un enfoque comunicativo en la enseñanza de la segunda lengua; partiendo de las habilidades lingüísticas del alumnado alófono en su primera lengua; desarrollando un Plan de Acción Tutorial basado en la resolución de conflictos; y contando con la ayuda de tutores-alumnos que hablen su misma lengua, pero también la vehicular, para que sirvan como intérpretes, produciendo materiales y unidades didácticas multilingües, etc.

Como podemos observar, todas estas medidas giran en torno al mismo eje: valorar y apreciar las lenguas y la culturas, en definitiva, las identidades de aquellas personas alófonas, migrantes, extranjeras o no, que llegan al centro educativo y acogerlas en un clima de igualdad y respeto ante la alteridad, porque, como concluye Baker (1997):

¹¹⁰ SETI es el Servicio de Traductores e Intérpretes. Trujillo (2004, p. 30–31) recoge una idea relacionada: la traducción por parte de la Generalitat de Cataluña a varios idiomas de las guías de acogida, así como la edición de una guía multilingüe sobre el sistema educativo y los mecanismos de matriculación para las familias alófonas.

Cuando la lengua materna se emplea en la escuela, existe la posibilidad de que se potencien la autoestima y el autoconcepto de un niño. El niño puede percibir que son aceptadas por la escuela la lengua materna, la cultura del hogar y de la comunidad, los padres y los familiares (...) La explicación parece residir en que tanto la autoestima como las destrezas lingüísticas e intelectuales se potencian mejor en la lengua del hogar (p 252-253).

Por último, la organización del centro debe responsabilizarse de conseguir la implicación de toda la comunidad educativa: familias, servicios sociales, ONG's, personal no docente, instituciones, asociaciones vecinales, etc. Esta cuestión se revela como uno de los factores más influyentes para la integración de las personas migrantes y alófonas (García Castaño et al. 2011; García Medina et al. 2014). En especial, el apoyo familiar se distingue como un elemento de enorme peso en lo que respecta al aprendizaje de la L2 en relación con la identidad de estudiante. Como argumentan Rebollo y Hornillo (2010) el sentido de pertenencia a una familia "aparece como el contexto primario que nutre de valores, creencias, costumbres y tradiciones" (p. 248). Por ello, si la relación entre la familia y el centro es efectiva y positiva, esto puede dar lugar a un clima socioafectivo agradable y estable y una actitud positiva del aprendiz hacia el centro educativo, el profesorado, el personal que allí trabaja, y, en definitiva, la cultura escolar¹¹¹.

3.6.2. Identidad y materiales educativos. Propuestas de mejora

Existe, además, la necesidad de revisar los materiales educativos con el objetivo de filtrarlos de contenidos etnocentristas más o menos explícitamente xenófobos y racistas (Atienza y Van Dijk, 2010; Vila et al. 2010). En concreto, es necesario afrontar la reforma de los currículos, materiales y contenidos escolares –

¹¹¹ La mayoría de las investigaciones consideran la relación entre familia y escuela como uno de los factores de mayor influencia en la integración de las personas migrantes y alófonas: véase Alegre y Subirats, 2007a; Baker, 1997; García Castaño et al. 2007; García Castaño et al., 2011; Moreno García, 2007; Nusche, 2009; Rebollo y Hornillo, 2010).

tradicionalmente monoculturales–, que presentan a los países de origen como inferiores a los países receptores de inmigración, sometidos bajo la cultura hegemónica autóctona. Sobre todo, se deben revisar los currículos prescritos, los libros de texto y los materiales de las asignaturas que más se prestan al etnocentrismo y eurocentrismo curricular, como son las materias de ciencias sociales y humanidades¹¹².

Una manera interesante de trabajar el currículum desde el enfoque intercultural es a través de proyectos interdisciplinares que abarquen conocimientos de varias materias, como ya vimos en el caso de la *International High School* de Nueva York. García Medina et al. (2014, p. 213) desarrollan el caso de un colegio de Parla (Comunidad de Madrid) donde se afrontó esta reforma en los primeros ciclos, quedando convencidos, tanto los profesores como la jefa de estudios, de que esta es una mejor manera de trabajar la diversidad del alumnado que la tradicional en asignaturas aisladas, ya que de esta manera todos tienen un lugar y un tiempo para demostrar sus conocimientos y habilidades dentro del mismo proyecto. En este mismo trabajo, los autores señalan a la buena práctica en materia de inclusión que todos los centros del estudio – pertenecientes a la Comunidad de Madrid–llevan a cabo: disponer de una biblioteca con materiales y libros referentes a las culturas del alumnado que atiende al centro y, en algunos casos “libros en la lengua de procedencia del alumnado” (p. 214).

Otro de los importantes proyectos que se deben afrontar es la introducción y el uso de medios tecnológicos en las aulas, como ordenadores, pizarras digitales, televisión y reproductor de vídeo, programas y herramientas de las Web 2.0, como blogs o wikis, etc. (García Medina et al. 2014, p. 185ss). La directora del citado colegio

¹¹² En relación con el currículum de las asignaturas de geografía e historia, Cole y Scribner (1982) realizaron una potente crítica acerca de su carencia de relación con el mundo que los alumnos y alumnas conocen: “El currículum de historia destruye la tradición oral y la reemplaza por una ‘historia universal’ cuyos personajes y acontecimientos no han sido inventados en la cultura infantil. La asignatura denominada ‘geografía’ transforma el universo físico conocido por el niño en un universo extraño cuyas propiedades no se derivan de los sentidos” (p. 11).

de Parla afirma que “a los niños les motiva mucho el empleo de herramientas informáticas porque viven en una cultura visual...” (p. 215)¹¹³.

Hoy en día alfabetizar no consiste solo en enseñar a leer y a escribir, sino que es necesario desarrollar una verdadera pedagogía de la *multialfabetización* en varias lenguas y en todos los medios tecnológicos. Esta idea –que supone uno de los ejes centrales del siguiente capítulo– surge en el año 1996 gracias a la aportación del New London Group y ha sido desarrollada por varios investigadores en educación preocupados por encontrar un modelo de alfabetización que se ajuste a las demandas de las actuales sociedades multiculturales, cuyos medios tecnológicos perpetúan la injusticia social (Area, 2011; Bautista, 2007; Cope y Kalantzis, 2009). El objetivo educativo de la multialfabetización es enseñar a los estudiantes a construir sus propios significados, emancipándose así de los mensajes y los significados implícitos en mensajes diseñados por los grupos de poder –que perpetúan las diferencias– y empoderándoles ante estos mensajes, haciéndoles partícipes de la producción de medios y mensajes tecnológicos y aumentando así su autoestima y conocimiento personal, su juicio crítico y su independencia de pensamiento (Bautista, 2004; 2007). En resumen y, como defienden García Medina et al. (2014, p. 196–197), hay que enseñar a manejar la herramienta tecnológica como instrumento, pero más importante es enseñar a manejar la herramienta y la información de manera crítica.

¹¹³ Debemos advertir, sin embargo, de que las innovaciones en materia de TIC – así como cualquier innovación educativa– deben trascender en el tiempo para poder que se pueda desarrollar un verdadero cambio educativo. Como afirma Medina Rivilla (2009): “Innovar es sentar las bases para lograr la mejora continua y la línea directriz de la calidad de los procesos formativos y la adaptación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje a las comunidades, los estudiantes y la diversidad personal y cultural” (p. 54).

3.6.3. Identidad del profesorado. Propuestas de mejora

En cuanto al profesorado, Besalú (2012) propone que la *resocialización* del profesorado –de todo el profesorado, pues no se trata de formar profesionales específicos, sino profesionales de la educación, en general, preparados para la educación del siglo XXI– pase por el desarrollo de las competencias interculturales del docente. Estas competencias incluyen: la competencia cognitiva básica (es decir, un profesional de la educación necesita tener unas ideas claras sobre lo que son y lo que significan la diversidad cultural y la exclusión social); y las cuatro siguientes competencias profesionales: la competencia ética (humanizadora); curricular (científica); didáctica (eficaz y justa) y organizativa (estratégica y democrática).

Siguiendo la misma línea, Álvarez, Ballesteros, Beltrán y Pérez González (2005, p. 207) proponen unos interesantes criterios para evaluar la competencia intercultural deseable en la labor profesional del docente. Estamos de acuerdo con estos autores en que, en primer lugar, el docente debe disponer de unos conocimientos sobre la propia cultura y sobre otras culturas. Además, el docente debe disponer de unas habilidades de interacción y comunicación interpersonal. Por último, el docente debe mostrar unas actitudes positivas y de respeto hacia la interacción con otras personas de culturas diferentes.

En base a los anteriores criterios, Besalú (2012) los sintetiza en tres competencias interculturales principales: la *conciencia intercultural* que se consigue realizando el ejercicio de descentramiento de la propia cultura, mirándola desde los ojos ajenos y reflexionando críticamente sobre ella, conociendo las causas y consecuencias de los problemas sociales. La *sensibilidad intercultural*, que permite conocer los propios prejuicios para poder distanciarse de ellos, manteniendo una mente abierta, una autoestima alta, una capacidad empática desarrollada y una capacidad de escucha activa¹¹⁴. Por último, las

¹¹⁴ Besalú (2012) propone, para ello, “...promover la observación interior, el análisis guiado de las propias creencias, la identidad, historia y experiencia, para hacer aflorar las teorías implícitas, los supuestos ocultos, las actitudes, las

destrezas sociales, es decir, hacerse consciente del poder comunicador de los mensajes explícitos a través de las palabras, así como, añadimos, del poder transmisor de valores y creencias de los mensajes implícitos, a través de los gestos, el lenguaje del cuerpo, las miradas...

Por otro lado, es importante destacar que la mayoría de los docentes de las aulas específicas de enseñanza del idioma, tanto en España como en otros países, señalan el aprendizaje entre iguales como una de las medidas de formación permanente que mejor les ayudan en su tarea profesional, al poder intercambiar experiencias, metodologías, actividades, materiales e ideas acerca de cómo mejorar su labor docente (García Fernández et al., 2009; Gauthier, 2006; Jiménez et al., 2011; Moreno García, 2007; Nusche, 2009).

Otra interesante idea que relaciona la identidad con el profesorado es la necesidad de fomentar la formación inicial y permanente del profesorado que comparta los orígenes culturales y lingüísticos con el alumnado diverso, con el objetivo de ofrecerle a este alumnado unos *modelos de referencia positivos* en los que se pueda mirar y que ofrezca a este alumnado unas trayectorias de identificación positiva que aumenten la autoestima y la seguridad de la persona alófona, al poder ver reflejada su posible profesión o estilo de vida futuro en la vida del docente¹¹⁵. Es decir, se necesita profesorado nativo –o que hable las lenguas– y que conozca las culturas de origen o, en su defecto, ¿qué le costaría a un profesor o profesora no nativo aprender las fórmulas de saludo en las lenguas de sus alumnos y alumnas?¹¹⁶.

percepciones, y tomar conciencia de ellas y someterlas al escrutinio público con los compañeros, junto al profesorado y a los aportes de la investigación y la ciencia” (p. 113).

¹¹⁵ Recordamos que la formación del profesorado no es el objeto de estudio de esta tesis, aunque sí reconocemos la relevancia de este tema en el necesario giro hacia una pedagogía intercultural que tenga en cuenta las emociones y los afectos de los discentes alófonos y migrantes.

¹¹⁶ Esta idea surgió de una conversación personal con el profesor Primitivo Sánchez Delgado (comunicación personal, 12 de mayo, 2013).

Como se puede deducir de este apartado, el profesor o profesora se presenta como un potente modelo de identificación para sus alumnos y alumnas y un fuerte transmisor de valores, prejuicios y creencias. Es su responsabilidad profesional cuidar su discurso, su comunicación verbal y no verbal y sus actitudes, con el fin de no ofrecer mensajes o discursos abiertos o tácitamente racistas o xenófobos. En nuestra opinión, el profesor o profesora es el primer responsable de propiciar un ambiente socioafectivo positivo y de valoración de la alteridad en el que comenzar a construir los aprendizajes en comunidad.

La educación de personas alófonas debe preocuparse, en definitiva, por no mostrar una imagen negativa o minorizada de las culturas y las lenguas de origen y alejarla de esencialismos y estereotipos culturales que puedan distanciar la cultura escolar o educativa de la identidad de estudiante de estas personas. Siguiendo los supuestos teóricos de la educación intercultural, las personas deben aprender a poner en cuestión –en un clima de respeto y diálogo democrático– todas las culturas y las identidades que se encuentren presentes en el grupo del aula, con el fin de poder construir críticamente sus identidades y poder, a partir de ahí y, como señala Gordo (2004), aprender a gobernarlas¹¹⁷. En este apartado hemos defendido que la construcción de uno mismo es una parte fundamental de la experiencia educativa y que las personas son consideradas y se consideran a sí mismas como más o menos pertenecientes a un contexto dependiendo de cómo y cuánto se reconozcan en él¹¹⁸.

¹¹⁷ Siguiendo esta idea, Bruner (1988) considera que “el yo debe aprender a controlar las embestidas del caballo del ello (para usar una de las metáforas de Freud), pero es mejor que sea un jinete inteligente si quiere lograrlo, no sólo porque el caballo corcovea con fuerza, sino además porque está lleno de astucia” (p. 143).

¹¹⁸ Una persona puede considerarse buen o buena estudiante, pero interiorizar poco a poco un sentimiento de inferioridad a través de distintos mensajes desde diferentes puntos que le lleve a dejar de identificarse a sí misma con la cultura escolar, como le ocurrió a Verónica, por ejemplo, una niña venezolana que llegó a un IES de un área metropolitana de Barcelona. Se la matriculó en el grupo “alto” de 3º de la ESO, teniendo un buen nivel académico y procediendo de una familia con niveles medio y alto de estudios. Se graduó en ESO pero dejó los estudios a mitad de curso de 1º de Bachillerato. Sus expectativas profesionales habían evolucionado

3.7. Algunas conclusiones sobre el tema de la identidad

En conclusión, hemos tratado en este capítulo de defender el papel principal de las emociones en la educación. Los procesos cognitivos y los emocionales forman una entidad indisoluble (Arnold y Brown, 2000; Ledoux, 1996), pues la motivación para aprender es un efecto de las emociones positivas hacia el aprendizaje y la cultura educativa y una condición necesaria para que puedan desarrollarse de manera eficaz los procesos cognitivos (Mora, 2013).

En concreto, la identidad de estudiante de las personas alófonas y migrantes que se encuentran aprendiendo representa una dimensión de máxima relevancia para su integración o su exclusión social por cuanto el aprendizaje de la lengua mayoritaria significa para estas, en función de cuánto se identifique con la cultura académica. La investigación educativa con personas alófonas muestra cómo la escuela niega u obvia sus identidades. Este es, a según hemos estudiado, uno de los factores de mayor peso en relación con el abandono escolar de estos colectivos.

En relación con la construcción de las identidades, caminamos continuamente por un laberinto de espejos en el que vemos reflejada nuestra propia identidad en las identidades de los otros y en modelos de identidad más o menos definidos y más o menos deformados que nos devuelven imágenes y nos hacen reflexionar sobre quiénes somos¹¹⁹. Creemos firmemente que una educación que tiene en cuenta, que valora y que utiliza la cultura y la lengua de origen, en definitiva, la identidad de la persona con la que trata, es una educación que tiene más posibilidades de alcanzar sus objetivos instructivos y formativos. En relación con esta tesis, de conseguir que las personas alófonas aprendan el español y que lo hagan en un

a la baja desde su llegada: en 3º de la ESO quería ser entrenadora de voleibol, en 4º quería estudiar Sociología en la Universidad, “pero después de suspender bachillerato abandonó la idea de cursar estudios universitarios, viéndose a sí misma en el futuro trabajando “en una oficina o en algo relacionado” (Carrasco et al., 2011, p. 392).

¹¹⁹ Bautista (2011b) explica que “(la) reflexión sobre mí mismo es ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestre *el otro*. Es típicamente una respuesta de ‘espejo’ a las actitudes del otro” (p. 47-48).

ambiente socioafectivo positivo que valore lo que ellos y ellas son en el mismo proceso de aprender.

Para concluir este capítulo, cabe remarcar la importancia que para las relaciones interculturales en la enseñanza de la L2 tiene el componente afectivo y emocional –autoestima, motivación–, como piedra angular que sostiene las relaciones humanas que median en cualquier proceso de aprendizaje, pero más aún en aquellos casos donde las historias de vida de los discentes han podido sufrir acontecimientos de dolor tras el duelo, de soledad, de desarraigo social o de pérdida de identidad. En el siguiente capítulo ofrecemos la fundamentación teórica en relación a la narrativa en educación y, en concreto, la narrativa mediante los lenguajes de la fotografía y el vídeo.

Capítulo 4

La narrativa y el lenguaje de la fotografía y el vídeo en la formación y el aprendizaje de la L2 en personas alófonas

A cualquier edad salimos en búsqueda de un narrador porque consideramos que en cualquier momento ese narrador contará nuestra propia historia. El relato es nuestra conexión más simple: cuéntame tu historia y yo te contaré la mía

Vivian Gussin

En el anterior capítulo hemos tratado de exponer el papel principal que las emociones y el componente afectivo juegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero especialmente en aquellas situaciones educativas en las que los aprendices puedan haber sufrido algún acontecimiento traumático, como puede ser el duelo producido por la migración. Además, hemos criticado cómo se minoriza y devalúa la identidad de estos colectivos de personas a través de un currículum etnocéntrico que no se preocupa por valorar y apreciar sus identidades –y, por consiguiente, sus identidades de estudiante– dando lugar en muchos casos al rechazo de estas personas hacia la cultura educativa.

En este capítulo argumentamos que la narración representa un elemento educativo capaz de sanar las heridas del pasado, así como un método efectivo para la construcción de una identidad sólida frente a los ataques de las culturas hegemónicas que la devalúan. Defendemos también que el lenguaje de la narración, al estar impregnado de las emociones y el quehacer humanos, representa una manera más cercana y efectiva para enseñar y aprender la L2 que los métodos tradicionales donde prima el lenguaje de la lógica y la ciencia.

4.1. Sobre el *retorno hacia la narrativa*

Bruner (1988, cap. 2) explica que existen dos maneras de organizar el lenguaje y el pensamiento –la experiencia humana– y, por lo tanto, dos maneras fundamentales de desarrollar el funcionamiento cognitivo que coexisten la una junto a la otra. En primer lugar, se encuentra el *pensamiento paradigmático o argumentativo*, es decir, el que utilizamos para convencer de nuestro punto de vista, de nuestra realidad. Este busca ofrecer verdades universales mediante el uso de proposiciones lógicas que evitan la contradicción. Entendemos que este es el lenguaje y el tipo de pensamiento que los sistemas educativos de los países occidentales han intentado fomentar históricamente¹²⁰.

En segundo lugar, está el *pensamiento narrativo*, el que utilizamos para darle sentido a nuestras vidas y las vidas de los otros a través del relato de historias, con el que tratamos de convencer de su semejanza con la vida, es decir, de su verosimilitud con la experiencia humana. Este lenguaje busca encontrar las relaciones particulares entre los elementos y, aunque también se presenta *a priori* en forma de relaciones lógicas, sí da cabida a la contradicción, la incoherencia y la metáfora como formas de representación de la realidad. El primero es el lenguaje del científico, que se preocupa por conocer la verdad; el segundo es el lenguaje del poeta, cuyo interés radica en darle significado a la experiencia, en comprenderla. El lenguaje y el pensamiento narrativo, que ordenan la experiencia humana, sirven, en definitiva, para comprender la esencia de lo contingente y los cambios que el mundo experimenta dependiendo de la posición del observador (Bruner, 1988, cap. 2).

Se ha presentado esta distinción para poder defender que, aunque reconocemos que ambos lenguajes nos son necesarios para comprender y construir la realidad y, por lo tanto, nuestras identidades, pensamos que es necesario que desde la educación se realice un “giro hacia la narrativa”, como proponen McEwan y Egan (1998). Este giro consistiría en devolver las emociones a un

¹²⁰ Ver el “enfoque esencialista” sobre la selección de contenidos curriculares, en Bautista (2011a, p. 174–175).

currículum demasiado preocupado por desarrollar los lenguajes y pensamientos lógico-científicos. A nuestro modo de ver, tal vez deberíamos hablar del *retorno hacia la narrativa*, pues era mediante la transmisión oral de relatos como se transmitía la cultura. Recordamos cómo Platón se servía de mitos y cuentos para realizar las enseñanzas con sus discípulos. Nos preguntamos: ¿Acaso no cabe la contradicción en las narraciones de la experiencia humana? A nuestro modo de ver, las leyes de la lógica no consiguen explicar en muchos casos las emociones humanas, conflictivas en innumerables ocasiones, siendo estas cuestiones de capital relevancia en la educación¹²¹.

Existen multitud de razones para defender este retorno hacia la narrativa. En primer lugar, creemos que la narrativa tiene un fuerte valor educativo para todas las personas porque aquella persona que realiza el ejercicio de narrar aprende a la vez a razonar. Porque al tener que hacer frente al papel en blanco –en el caso de la narración escrita–, o un público –en el caso de la narración oral–, se deben poner en funcionamiento todos los procesos cognitivos superiores que se quieren potenciar mediante la educación: la atención y la memoria voluntarias, la reflexión, la capacidad de análisis y síntesis, la imaginación o la proyección, la abstracción y la argumentación o el razonamiento crítico.

En segundo lugar, el lenguaje de la narrativa, con la metáfora como estandarte de su fuerza transmisora y comunicativa, representa un fuerte valor educativo para las relaciones interculturales porque, como indican Witherell, Tan Tran y Othus (1998, p. 74), los relatos nos permiten ponernos en la piel del otro, es decir, desarrollar nuestra empatía. Creemos que la metáfora desarrolla esta capacidad empática en las relaciones humanas –y en las educativas en especial– porque “a través de la concentración metafórica (...) Los que no

¹²¹ A este respecto, Bruner (1997, p. 180) considera que ordenamos el mundo físico, entre otras leyes, bajo un principio de no contradicción, de *causalidad*. En cambio, ¿no podemos los seres humanos tener sentimientos de amor y odio al mismo tiempo, por ejemplo, de cariño y rabia hacia una persona? ¿Acaso no podemos los seres humanos recibir injusticias aunque consideremos haber sido justos?

sienten dolor pueden imaginar a los que sufren (...) El fuerte puede imaginar cómo es ser débil (...) Nosotros, extranjeros, podemos imaginar los corazones familiares de los extranjeros” (Ozick 1986, p. 68).

Siguiendo de nuevo a Witherell et al. (1998) y, en relación con las bondades de la narrativa en referencia a la educación intercultural, un buen relato “ilumina posibilidades para el pensamiento, el sentimiento y la acción del hombre y permite tender puentes entre diferentes lugares, épocas, culturas y creencias” (p. 73-74). Porque al narrar estamos desnudando recuerdos cargados de afecto, emociones y sentimientos íntimos; y poniéndolos en relación con los de los otros, conociéndonos, de esta manera, a nosotros mismos.

En tercer y último lugar, sugerimos que enseñar a contar historias en una lengua diferente a la materna permite a la persona construir los significados culturales y las identidades de manera más plural y amplia que aquella persona que solo domina una lengua. Anteriormente nos referíamos a las disonancias cognitivas que las personas plurilingües pueden experimentar al tener acceso a dos marcos completos de referencia metafórica y social. Es decir, cuantos más lenguajes –más sistemas de representación simbólica de la realidad– domine una persona, mayor capacidad metalingüística y metacognitiva tendrá y mejor será su capacidad para interpretar, transmitir, negociar, modificar y crear significados (Bruner, 1997, p. 36–37). Como indica Bautista (2007), la persona pasará entonces de ser *dominado por*– a ser *dominador de*– los significados culturales, produciendo así el incremento de su autoestima personal y su motivación hacia futuros aprendizajes, temas estos de suma relevancia en la enseñanza de la L2 y la educación de personas diversas cultural y lingüísticamente.

La educación debe ofrecer a aquellas personas que llegan a un nuevo lugar, desconociendo la lengua que allí se habla, la oportunidad de aprender a narrar historias mediante los lenguajes de la fotografía y el vídeo, a través de procesos de *aprendizaje situado* y horizontal, es decir, aprendiendo –gracias a estas herramientas simbólicas– a construir significados y referentes culturales propios de manera colectiva por medio del diálogo intercultural (Bautista, 2010, p. 201).

Creemos que estos lenguajes representan una manera innovadora de combatir las posibles crisis de identidad que puedan haber sufrido o estar sufriendo, fruto de tener que convivir en unas sociedades prejuiciosas –enfermas, como dijimos anteriormente– que se basan en estereotipos negativos sobre la alteridad para defender un *statu quo* coercitivo que perpetúa las desigualdades entre seres humanos en función de razones tan anacrónicas como el color de piel, la lengua materna o el lugar de nacimiento. De esta manera podrán aprender la L2 de manera más efectiva porque, al brindársele a la persona la oportunidad de contar sus vivencias –en ambas lenguas quizá, o a través de sistemas de representación intermedia, como el lenguaje de la fotografía o cinematográfico–, lo hará sintiendo emociones que le agraden, que le seduzcan y que le motiven hacia el aprendizaje.

En el siguiente apartado profundizamos en las cuestiones teóricas fundamentales acerca de la narrativa en la educación y defendemos que esta supone, a nuestro modo de ver, una estrategia educativa innovadora y eficaz en la enseñanza de la L2 a personas diversas cultural y lingüísticamente.

4.2. Cuestiones fundamentales acerca de la narrativa en la educación

Tradicionalmente, los sistemas educativos de los países occidentales han centrado sus esfuerzos en enseñar el currículum a través del lenguaje de la ciencia y el pensamiento racional. Aunque creemos que estas representan enseñanzas necesarias para el desarrollo personal y social de los individuos, defendemos también que la vida y la experiencia humanas, llena de emociones y sentimientos –alegrías, frustraciones, placeres, soledades...– se rige más por las normas y mecanismos del lenguaje y el pensamiento de la narración que por las leyes del lenguaje y pensamiento de la lógica. Bruner (1997) defiende a este respecto que sería mejor dedicar nuestros esfuerzos a diseñar una verdadera pedagogía de la narración, donde desarrollar las habilidades metacognitivas de las personas. Es decir, *enseñar a pensar sobre el pensamiento* “para

enfrentarse al mundo de la realidad narrativa y sus afirmaciones alternativas” (p. 168). Antes de continuar, ofrecemos la definición del concepto de narrativa de Herrenstein-Smith (1981): “Está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de ‘contarle a alguien que ha sucedido algo’” (p. 228).

4.2.1. El objeto de las narraciones

El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas (Bruner (1988, p. 27). En relación con la enseñanza de la L2 a colectivos alófonos, pensamos que las narraciones pueden servir como un elemento que integre en las mismas situaciones educativas el aprendizaje de la lengua junto con las vivencias personales, negociando en comunidad los significados que van emergiendo de las nuevas palabras; o explicándoles la profesora o profesor, por ejemplo, los posibles significados y connotaciones de una u otra palabra. No olvidemos que el lenguaje está en constante evolución y una palabra puede variar su significado a lo largo de los años o tener diferentes connotaciones entre lugares geográficos distantes. De esta manera, el discente podría también compartir una palabra en su L1 de parecido significado o que tenga unas connotaciones similares, valorando de esta manera sus identidades personales y sociales pasadas y presentes y revelando así mismo una nueva identidad, esperamos, como aprendiz con alta autoestima y motivación hacia el aprendizaje.

4.2.2. Cuándo surgen las narraciones

Según Bruner (1991), las personas damos por supuesta la coherencia de las acciones en relación con el contexto donde suceden, siendo esta la última de las cuatro premisas de la *psicología popular*. Según este autor, “la psicología popular” es un poderoso instrumento de las culturas “que consiste en un conjunto de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo funcionan los seres humanos, cómo son nuestra propia mente

y las mentes de los demás, (...)”¹²² (p. 49). Según este autor (op. cit. pp. 52ss), las cuatro premisas de la psicología popular son: las personas tenemos deseos y creencias; existe un “mundo exterior”, contextual, que modifica la expresión de nuestros deseos o creencias, es decir, de nuestro “mundo interior”, que a su vez influye en el exterior; la psicología popular es de naturaleza narrativa; y, por último, damos por supuesto la coherencia de las acciones de las personas con el contexto concreto en el que ocurren

Las narraciones surgen, precisamente, cuando se da una incoherencia, una desconexión entre lo que alguien expone y cómo esperamos que continúe el relato según nuestras proyecciones aprendidas de la psicología popular. Por ejemplo, no esperamos que una persona que grita gol dentro de un estadio de fútbol o una cafetería suponga ninguna incoherencia entre acción y contexto y, *a priori*, no sería la fuente de un relato. Pero quizá sí sería la fuente de un relato una persona que grita gol dentro de una biblioteca, de la sala de espera de un hospital o de una oficina de correos. Es decir, la narración no nace de la normalidad, cuando algo sucede según lo esperado; cuando se da, en términos del propio Bruner (1991 p. 59): la *canonicidad*, esto es, “lo esperable y lo usual de la condición humana”. Sin embargo, la narración nace de lo imprevisto, de la *excepcionalidad* de tal condición, como cabe esperar de las biografías de las personas que han vivido una migración, es decir, una ruptura, en cierto modo, de su relato de vida.

Enseñar a narrar historias mediante los lenguajes de la fotografía y el vídeo representa un método educativo innovador y eficaz en la enseñanza de la L2 a personas alófonas. Pensamos que al poner en común fotografías personales en grupos diversos culturalmente, los protagonistas de las imágenes pueden observar de manera más fácil la excepcionalidad en lo que antes veían como corriente. Mediante

Según Bruner (1991, pp. 52ss), las cuatro premisas de la psicología popular son: las personas tenemos deseos y creencias; existe un “mundo exterior”, contextual, que modifica la expresión de nuestros deseos o creencias, es decir, de nuestro “mundo interior”, que a su vez influye en el exterior; la psicología popular es de naturaleza narrativa; y, por último, damos por supuesto la coherencia de las acciones de las personas con el contexto concreto en el que ocurren.

los procesos de *foto-elicitación*, personas con referentes culturales distintos pueden cuestionarle acerca de los personajes y los objetos que aparecen en las imágenes, acerca de la luz, la angulación, el espacio y el tiempo en el que fue tomada la fotografía. De esta manera, se produce el extrañamiento de la persona que posee la fotografía, gracias al distanciamiento que nace de “ver con la mirada del Otro/a”. Dicho de otro modo, no podemos conocer el mapa del terreno si nos encontramos inmóviles dentro de él, debemos distanciarnos para poder observarlo en perspectiva.

Puede esperarse que la mayoría de las personas hayan vivido en algún momento de su pasado episodios personales que hayan roto con la canonicidad y necesiten expresar aquel suceso extraordinario que vivieron, que vieron o que escucharon. Este es el caso, sin duda, de las personas que han pasado por un proceso migratorio. Enseñar a narrar sus propias historias a las personas alófonas y migrantes, a contar relatos sobre los acontecimientos de vida, puede ser una manera terapéutica de unir los retales pasados y presentes en una obra que, aunque siempre inacabada, ayude a la persona a entender aquellos eventos vitales que quedaron pendientes o sin una suficiente explicación. Por ejemplo, el lenguaje narrativo –a través de la introspección– puede ayudar a una persona joven que emigró a otro país junto con sus padres, cuando era niño, a comprender por qué sus progenitores tuvieron que comenzar aquel viaje. Puede ayudar a recordar a la persona los motivos que le hicieron emigrar, o tal vez ayudarlo a elaborar el dolor por el duelo de tener que haber dejado atrás a sus seres queridos y paliar el sufrimiento por la constante añoranza del aroma de unas calles o unas montañas.

En resumen, la narración nos ayuda a los seres humanos a hacer frente de manera simultánea a la canonicidad y a la excepcionalidad de los acontecimientos de la experiencia. Creemos por lo tanto que se debe aprender y enseñar a las personas a construir sus relatos y vivencias de manera narrativa, porque, al narrar, la persona tiene que ordenar primero sus pensamientos, sus recuerdos sobre lo sucedido, reflexionar sobre estos y sobre lo que estos significan, antes de poder escribirlos, contarlos o transmitirlos de cualquier otro modo.

4.2.3. Elementos indispensables de las narraciones

Según Bruner (1991, cap. 3), existen cuatro elementos indispensables de las narraciones. En primer lugar, una narración debe disponer de *agentividad*, es decir, debe haber uno o varios agentes que dirigen la acción a metas. Dicho de otro modo, debe haber personajes con pensamientos, deseos y aspiraciones, en definitiva, con intenciones en ese relato¹²³. El segundo elemento indispensable en toda narración es, siguiendo al mismo autor, el *orden secuencial*. Una narración siempre segmenta el tiempo a través del desarrollo de los acontecimientos. La secuencia de tiempo, debemos advertir, puede ser presentada de muy diversas maneras; es decir, no ha de ser siempre desde el pasado hacia el presente y hacia el futuro, sino que pueden darse secuencias alternativas –pero igualmente ordenadas– como por ejemplo la sinécdoque temporal, el *flashback*, contar la historia yendo hacia atrás en el tiempo, etc.

En tercer lugar, en relación a la canonicidad antes señalada, toda narración supone una normalidad que se rompe, unas reglas implícitas que se quebrantan. Es decir, la narración “tiene que ir en contra de las expectativas” para que merezca la pena ser contada (Bruner, 1997, p. 158). Para que exista la narración debe suceder un desajuste o desequilibrio en el protocolo, en las normas y significados aceptados por la psicología popular. En cuarto y último lugar, se necesita un *narrador o narradora* que cuente la historia, que la escriba, que la diga en viva voz, que la exprese mediante el lenguaje corporal o que la transmita, quizá, mediante el uso de fotografías personales encontradas en álbumes familiares o fotografías tomadas *ad hoc*.

Pensamos que este representa un método ideal para que estas personas ordenen sus recuerdos y emociones pasados desde la perspectiva actual, dándole sentido y coherencia a aquel episodio o episodios que en su momento rompieron con lo esperado en sus vidas, llegando a responder a viejas preguntas que, quizá, quedaron

¹²³ Bruner (1991, p. 26) explica que el concepto de “agentividad” supone que la conducta está dominada por las intenciones. Esta se refiere a la acción humana que se basa en creencias, deseos o compromisos morales.

incontestadas o cuya respuesta o posibles réplicas no alcancen a sanar las posibles heridas producidas por la migración.

4.2.4. Por qué y para qué narrar

Esta cuestión representa quizá la más delicada y relevante de todas desde el punto de vista de la educación intercultural y la enseñanza de la segunda lengua. En primer lugar y como ya hemos señalado anteriormente, la narrativa nos ayuda a comprender aquello que nos resulta excepcional, aquello que no comprendemos de manera intuitiva. Con el propósito de relacionar esta idea con el capítulo anterior sobre la importancia de la identidad de personas inmigradas, exponemos a continuación la distinción que hace Bruner (1988; 1991) entre *fábula* y *sjuzet*¹²⁴. Según este autor, la “fábula” hace referencia a la trama, a la historia subyacente a los hechos o incidentes lineales, que son representados mediante distintos tropos, es decir, a través del “sjuzet”. Fábula y sjuzet hacen referencia respectivamente, según Gudmundsdottir (1998, p. 53), a la historia y el discurso, es decir, lo atemporal e inmóvil frente a lo momentáneo y flexible. Por ejemplo, en el guión de una película, la fábula hace referencia al argumento principal de la misma, mientras que el sjuzet se refiere a la forma en que se cuenta la historia, es decir, a las metáforas, sinécdoques o metonimias (entre otros recursos) que se utilizan para contarla.

Por otro lado, defendemos, como ya argumentamos, que existe una clara relación teórica entre estos dos elementos de la narración y las dimensiones estable y ajustada de la identidad de las personas. Recordemos que la dimensión estable hace referencia a aquella extensión de la identidad de la persona que se mantiene a lo largo del tiempo, dándole coherencia y sentido de unidad al relato biográfico, como representa la fábula en la narración. La dimensión ajustada de la identidad hace referencia, sin embargo, a las vivencias puntuales de la vida de la persona. Es decir, las personas

¹²⁴ Culler (1981) explica que estos términos fueron originariamente utilizados por el formalismo ruso para distinguir entre “la historia como una serie de eventos y la historia como es contada en la narrativa” (p. 189) (traducción propia).

organizamos nuestros recuerdos –y nuestra identidad– de forma narrativa, reflexionando sobre el camino que hemos recorrido hasta llegar donde estamos, pero recordando para ello los episodios o momentos concretos que son significativos para explicar el conjunto del viaje. A nuestro modo de ver, aunque la *fábula*, la dimensión estable de la identidad y la canonicidad se refieren a la misma idea; y el *sjuzet*, la dimensión ajustada de la identidad y la excepcionalidad se refieren a una diferente, una nunca puede existir sin la otra. ¿Cómo podríamos tratar de contar una historia acerca de unos personajes, unos acontecimientos y unos escenarios –*fábula*– sin hablar sobre cómo eran estos escenarios, sobre qué les sucedía o sobre cómo se sentían estos personajes –*sjuzet*–?

Esta idea representa un importante fundamento para nuestra investigación, puesto que entendemos que una misma *fábula* se puede narrar mediante diferentes *sjuzets* dependiendo de la cultura, el lenguaje y el marco de referencia simbólica desde el que se narre. Es decir, un mismo relato puede ser representado de tantas maneras como sistemas de representación de la realidad existen. El lenguaje de la fotografía y el vídeo puede servir a las personas diversas cultural y lingüísticamente como *lenguaje común*, al permitir a estas establecer relaciones entre sus emociones y las emociones del Otro/a, narrador o narradora de la historia que escuchan; entre los personajes protagonistas o los escenarios que se muestran en la fotografía que observan y los personajes y escenarios de sus propias fotografías, de sus propios recuerdos, de sus *fábulas*, en definitiva.

En el caso de personas alófonas y migrantes, la narración de sus episodios vitales y sus vivencias pasadas o presentes puede servir para darle coherencia y unir en un mismo relato las dos dimensiones de la identidad, es decir: lo que somos o hemos sido siempre, lo esencial de nuestra identidad; y aquellas identidades múltiples, reflejos que vamos tomando en el caminar por el laberinto de espejos que supone vivir en sociedad.

4.2.5. Características de la narrativa. Negociabilidad inherente y ambigüedad de la referencia

La narrativa, también, representa una manera práctica y efectiva de negociar los significados culturales y sociales que aprendemos desde que nacemos. Esta *negociabilidad inherente*, señalada por Bruner (1997, p. 162-163) es precisamente, a nuestro modo de ver, una de las características específicas del lenguaje de la narración –en contra del lenguaje lógico-científico–. Los relatos son siempre versiones de lo sucedido, construcciones de una realidad pasada desde una perspectiva concreta.

Existe otra característica de la narrativa que invita a la reflexión y negociación común de los significados: la *ambigüedad de la referencia* (Bruner, 1997, p. 159-161). Esta se refiere al hecho de que la referencia de la que trata un relato es la realidad de la que habla y esta depende del contexto y de las palabras que se utilicen. Por ejemplo, las frases “tomé partido en la situación”; “la tabla se ha partido”; o “fue un mal partido”, aunque contienen un término en común, significan y hacen referencia a contextos totalmente diferentes. Como señala Bruner (1997): “Aquello ‘de lo que trata’ una narración siempre está abierto a cuestionamiento, por mucho que ‘comprobemos’ sus hechos” (p. 159).

A nuestro modo de ver, la narrativa en la educación representa una manera ideal de llevar a cabo el proyecto de interculturalismo que defendemos en esta tesis. Las culturas se recrean si se da a las personas la oportunidad de cuestionarlas, de ponerlas en tela de juicio en un ambiente de respeto mutuo. Como explican McEwan y Egan (1998), “el lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los sentimientos, pensamientos e intenciones de los agentes” (p. 15). Por eso al narrar, los aprendices pasan de ser meros receptores de conocimientos y significados a ser creadores de los mismos, a negociar, gracias al cuestionamiento que suponen las preguntas de sus compañeros y compañeras acerca de sus fotografías, los significados implícitos en los mensajes que han pensado para desarrollar sus relatos y explicaciones, dando lugar a

un ejercicio de distanciamiento y reflexión sobre sus propias emociones y recuerdos.

4.2.6. El perspectivismo de la narrativa

La creación y negociación de significados que defiende la narrativa en la educación se basa, de manera teórica, en el *postulado perspectivista* de la “Perspectiva psico-cultural de la educación”, o psicología cultural. Según Bruner (1997, pp. 32-34), este postulado centra sus esfuerzos en conocer cómo funciona la *intersubjetividad* humana, es decir: “cómo los humanos llegan a conocer ‘las mentes el uno del otro’” (p. 30). La psicología cultural defiende que la realidad externa solo se puede comprender a través del estudio de las perspectivas subjetivas y los sistemas simbólicos sobre los que opera la mente (Bruner, 1991, cap. 1). Según esta idea, la realidad no existe anteriormente a la voluntad humana de describirla o comprenderla. Aquello que los humanos llamados realidad sería, según esta idea, una imagen del terreno donde se cruzan los puntos de vista de las personas que describen e interpretan esa realidad. Retomando el postulado perspectivista, este autor afirma que: “El significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye” (Bruner, 1997, p. 32).

Resulta evidente que a esta perspectiva teórica se le puede objetar el hecho de que “tolera un nivel inaceptable de relatividad en lo que se entiende por ‘conocimiento’” (op. cit., p. 77). Si se aceptase en su totalidad, no valdría ni siquiera defenderla, ya que esta argumenta que aquello que postula no tiene mayor valor que las ideas contrarias. Sin embargo, como respuesta a esta crítica, el mismo autor afirma que no todo vale en la creación de significados. Es decir, toda proposición y negociación de significados se rige por criterios de *evidencia, consistencia y coherencia*: “una posición perspectivista sobre la creación de significado no evita el sentido común y la ‘lógica’” (Bruner, 1997, p. 32). No podemos negociar el significado de un hecho histórico, por ejemplo, sin mostrar evidencias consistentes que demuestren lo sucedido de manera coherente con los límites de

la razón y el lenguaje humanos¹²⁵. La idea de evidencia supone, e hecho, que existe de hecho una realidad externa independiente de la voluntad de describirla.

En este apartado hemos tratado de desarrollar los elementos fundamentales de la narrativa en la educación para defender por qué creemos que esta es una herramienta necesaria para la educación de personas alófonas y migrantes en las sociedades multiculturales. Antes de poder descender sobre las ideas principales de la “narrativa audiovisual” desarrollamos los conceptos de “brecha digital”, “alfabetización tecnológica multimodal” y “multialfabetización”.

4.3. De la brecha digital a la multialfabetización

Estar alfabetizado en el siglo XXI no puede significar el equivalente a estar alfabetizado en tiempos pasados. Tal y como denuncian Ng’ambi, Jameson, Bozalek y Carr (2016, p. 439), “los estudiantes que entran en las instituciones hoy ya no aprenden de la manera en que lo hicieron sus profesores y padres cuando estos estudiaban, y perseguirán carreras futuras que sus padres apenas podrían imaginar”¹²⁶. Hoy en día leer, escribir y hacer cálculos sencillos representa simplemente una de las diferentes alfabetizaciones en las que una persona de las sociedades multiculturales debería estar instruido y formado. La cultura del siglo XXI ya no solo se trasmite a través del papel escrito –mediante libros, revistas o periódicos– o la voz –a través de la iglesia, la escuela o la radio– como en anteriores épocas, sino que, como señalan Bautista (2007) y Area (2011), esta es *multimodal*. Esto quiere decir que la cultura se produce y distribuye a través de diferentes tipos de soportes –el papel, la pantalla–; mediante diferentes herramientas

¹²⁵ El *postulado de los límites* de Bruner (1997, p. 34-38) defiende que la creación de significados tiene dos clases de límites: los límites de la psicología humana (por ejemplo, la lógica de la causa-efecto) y los referentes a los sistemas simbólicos de intercambio de la cultura, es decir, el lenguaje.

¹²⁶ Traducción propia.

tecnológicas –televisión, ordenadores, teléfonos móviles, tablets, etc.– y utilizando distintos lenguajes y medios de representación – lenguaje escrito, imágenes fijas, lenguaje audiovisual, gráficos, hipertextos, etc.–. La tendencia hacia la “multimodalidad” de la transmisión de cultura es ascendente y, por lo tanto, la ciudadanía debería disponer de la capacidad crítica suficiente para discernir la verdad en los mensajes que le llegan.

4.3.1. Paradigmas de desarrollo tecnológico: Uso técnico y uso práctico-ético de los medios

Antes de desarrollar el concepto de la “multialfabetización” debemos detenernos a explicar cuáles son las motivaciones de su aparición. Bautista (2004) critica que el actual modelo de desarrollo tecnológico responde al “paradigma técnico”, según el cual existe un grupo de expertos que diseña los productos tecnológicos y sus funciones primarias. Este diseño responde en última instancia a intereses particulares de unos grupos de poder coercitivos que olvidan u obvian los necesarios elementos de concienciación crítica y social que los lenguajes de estas herramientas debieran generar (Bautista, 2007). Con el objetivo de mantener sus posiciones privilegiadas, estos grupos buscan perpetuar el *statu quo* de desigualdad entre ellos y el grupo de personas que no tienen el conocimiento sobre los artefactos tecnológicos y sus lenguajes.

En el plano de la educación, el rol del profesor o profesora según el paradigma, sería el de un técnico que reproduce los mensajes diseñados por los expertos fuera del contexto, alejados de la realidad donde se desarrollan las situaciones educativas en el que trabaja. Mensajes descontextualizados e irrelevantes para su alumnado en muchos casos. El alumnado, por su parte, se limitaría a engullir tales mensajes, por lo que perderían el interés por el aprendizaje y la adquisición de conocimiento. La terrible consecuencia de este modelo es una masa de autómatas sin la capacidad que otorga el discernimiento crítico, necesario para aspirar a la justicia social; y sin la capacidad tampoco de admirar la belleza.

Frente a este modelo de desarrollo, encontramos el “paradigma práctico-ético”, que propone un uso de los medios en el sentido aristotélico del término *praxis*. Es decir, según señala Bautista (2004): “el uso práctico de los productos tecnológicos es un uso ético, pues es un hacer que busca lo que es bueno y noble para una comunidad” (p. 119). Según este modelo, todo el mundo –y no solo un grupo de expertos–, debe formar parte de los procesos de creación y recreación de cultura que permiten los medios tecnológicos. Tal y como señala Bautista (2004, p. 105): “se puede decir que la tecnología sirve a quienes la diseñan, y si los propósitos de estos son evitar desigualdades, las funciones primarias de los productos serán reducirlas”.

En el caso de las situaciones educativas y en relación a este enfoque práctico-ético, el profesor o profesora es un facilitador que enseña al alumnado cómo se utilizan los artefactos tecnológicos para que sean ellos mismos quienes puedan conformar sus propios objetos y mensajes. Podrían utilizarse, por ejemplo, los artefactos tecnológicos que sirven para crear o decir algo, como la cámara de vídeo o la cámara fotográfica, las grabadoras de audio, etc. Tal y como señala este autor, tales herramientas son capaces de unir la tecnología con la narrativa y con la creación de la cultura de tal manera que “el grupo narrador, al crear obras e historias propias, construye su propia realidad e identidad” (p. 120). La consecuencia del desarrollo de este modelo sería una ciudadanía difícil de engañar con mensajes procedentes de los medios de comunicación, porque sería capaz de filtrar tales mensajes gracias a haber desarrollado la capacidad de discernir críticamente qué parte del mensaje es cierta y qué parte responde a los intereses de los grupos de poder que diseñan los mensajes.

4.3.2. Educación mediática: de la brecha digital a la alfabetización tecnológica multimodal

La *brecha digital* es un concepto que hace referencia a las desigualdades sociales producidas por los artefactos del modelo de crecimiento que se deriva del paradigma técnico en relación con su

dimensión material –por ejemplo, el acceso o no a internet– y la dimensión funcional –en referencia al uso que quien tenga acceso haga de los productos tecnológicos– (Bautista, 2004, 2007). Es decir, existen grupos de poder que diseñan tanto las herramientas tecnológicas como sus funciones primarias y sus mensajes, no dando la oportunidad a los grupos minorizados –como son entre ellos las personas inmigradas y desconocedores de la lengua oficial del territorio– para construir y negociar los significados implícitos en los mensajes, en el conocimiento al fin y al cabo, para transmitirlo o para reelaborarlo, viéndose así subordinados sus intereses a los intereses de los grupos en el poder¹²⁷. Estamos de acuerdo con este autor cuando expone que las desigualdades sociales producidas por esta “herida social” (Bautista, 2004, p. 130) deben entenderse como desiguales oportunidades para cubrir las necesidades básicas como la autoestima y la autonomía personal, condiciones necesarias para poder disfrutar de la belleza estética, para poder buscar el bien, para poder ser, aunque solo sea de manera pasajera, felices¹²⁸.

Atendiendo a la dimensión funcional de la brecha digital –y dando por sentado la necesidad de acceso de todas las personas a las herramientas y productos tecnológicos, es decir, a la dimensión material–, la alfabetización tecnológica se ha convertido en un derecho de todos los ciudadanos, en una necesidad educativa de primer orden para su pleno desarrollo y para que puedan convivir de forma igualitaria con los demás grupos sociales (Area, 2011, p. 179). Según explica Bautista (2007, p. 590–594) la *alfabetización tecnológica multimodal* se compone de tres tipos de alfabetizaciones. Por un lado, la tradicional “alfabetización en lecto-escritura”. También, la “alfabetización audiovisual”, que consiste en aprender a ver los productos audiovisuales de manera crítica, pudiendo hacer explícitos los valores e ideologías que subyacen a los mensajes. Por último, “la alfabetización digital” consiste en la alfabetización en los

¹²⁷ Como explica Bautista (2004): “conocer es actuar y para actuar hay que conocer” (p. 106).

¹²⁸ Entendemos la felicidad como un sentimiento puntual, pasajero, que somos capaces de reconocer gracias a la comparación con otros sentimientos como la tristeza, la soledad o la frustración.

lenguajes digitales, en los que confluyen todos los sistemas de representación explicados anteriormente (los escritos y los audiovisuales). La alfabetización digital se diferencia de la audiovisual en que gracias a esta las personas podrían ser productores de los mensajes y no meros receptores de los mismos.

En relación con las anteriores ideas, el desarrollo de la capacidad crítica es uno de los principales objetivos de la *educación mediática*, entendiendo esta como aquel ámbito de estudio dedicado al desarrollo de las competencias y la alfabetización en los medios digitales (Berger, R., 2011; Ferrés y Piscitelli, 2012; López y Aguaded, 2015; Pérez y Delgado, 2012). En relación con esto, San Martín (2011) señala que “a nadie se le escapa que las imágenes que circulan por los medios están plagadas de clichés, etnocentrismo y estereotipos, imágenes inter-textuales que se animan mecánicamente a golpe de ratón visualizando procesos sumamente sutiles y complejos” (p. 209). Por su parte, López y Aguaded (2015) señalan que los expertos están de acuerdo en que:

Para que una persona sea competente en comunicación audiovisual debe ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción. Además debe ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume además de producir mensajes audiovisuales que sean comprensible y comunicativamente eficaces (p. 188).

En sintonía con la anterior idea, Ferrés y Piscitelli (2012) señalan que “la competencia mediática exige, pues, el desarrollo de una capacidad crítica respecto al propio espíritu crítico” (p. 79). En otras palabras, la competencia mediática demanda el desarrollo de la competencia metacognitiva en el que la persona sea capaz de ser consciente y reflexiva con su propio razonamiento crítico. Parece claro que la multialfabetización necesaria en las actuales sociedades no puede ignorar los componentes de reflexión, de introspección, de discernimiento crítico... además de la dimensión afectiva que engloba todo proceso cognitivo.

4.3.3. El concepto de multialfabetización

El término *multialfabetización* fue acuñado por el New London Group (NLG) a mediados de la década de los 90 (Area, 2011; Cope y Kalantzis, 2009). Según Cope y Kalantzis (2009, p. 55), este grupo centró sus esfuerzos en analizar las cuestiones del *porqué*, del *qué* y del *cómo* de la pedagogía de la alfabetización. En relación a la primera cuestión, hemos señalado anteriormente que la brecha digital crece en la medida en que siguen existiendo unos grupos que están alfabetizados en los medios tecnológicos mientras que existen otros que sufren los efectos de no estarlo. Referido a esta cuestión, el NLG se interesó por la dimensión del multilingüismo. Se dieron cuenta de que las lenguas se estaban fragmentando en distintas formas de expresión y negociación, por lo que las personas debían estar alfabetizadas de acuerdo con estrategias de comunicación flexibles, variables, siempre adaptadas a las culturas y los lenguajes sociales.

En referencia al *qué*, analizaron que los modos comunicativos se habían diversificado en los lingüísticos, los visuales, los “audio”, los gestuales, los espaciales, etc., que influían cada vez más en los intercambios de significados culturales. La alfabetización tradicional debía ser entonces complementada con otras alfabetizaciones de textos multimodales. En cuanto al *cómo*, se analizaron las limitaciones de las enseñanzas de la alfabetización tradicional. Se enfrentaron los métodos de “instrucción abierta” –que consideran que la mejor manera de enseñar el lenguaje es transmitiendo las reglas lingüísticas gramaticales– *versus* los “métodos de práctica situada”, que consideran que la mejor manera de aprender una lengua es utilizándola a partir de su uso oral, a través de modelos de aprendizaje natural, es decir, el “enfoque comunicativo”, sobre el que hablamos más adelante.

Ofrecemos a continuación la definición del término que hace Area (2011) del término, que señala que el concepto de *multialfabetización* centra su atención “en la adquisición y el dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no solamente, en las habilidades instrumentales de utilización de las

distintas tecnologías” (p. 181). Nos parece evidente que ese concepto responde al paradigma práctico-ético explicado anteriormente.

– La multialfabetización como necesidad educativa

A nuestro modo de ver, la alfabetización tecnológica multimodal, la multialfabetización o la educación mediática responden a la misma lógica de necesidades educativas para los ciudadanos de las sociedades multiculturales del siglo XXI. De manera análoga, ambos conceptos llevarán a unos conocimientos que reportan una serie de beneficios para aquellas personas que los poseen. En primer lugar, estamos de acuerdo con Bautista (2004) en que la alfabetización audiovisual (AV) –uno de los tres tipos de alfabetización tecnológica multimodal– y el conocimiento de su lenguaje, reporta beneficios cognitivos y sociales. Así lo demuestra su investigación con un grupo de madres de alumnos y alumnas del colegio Habem Hazam de Leganés (Madrid) iniciada en otoño de 1997. Estas madres pasaron de ser *analfabetas audiovisuales* al principio de su trabajo, mostrando baja autoestima, inseguridad, dependencia de juicio y aislamiento social; a ser *alfabetizadoras audiovisuales* de futuras madres, con excelentes resultados en las citadas capacidades afectivas y sociales. En resumen, el conocimiento sobre las herramientas y los medios tecnológicos proporciona a quien lo posee mayor independencia sobre las funciones, los usos y los mensajes que los grupos de poder utilizan para perpetuar su dominio sobre los grupos minoritarios.

En segundo lugar, creemos que narrar con apoyo en los lenguajes de la fotografía y el cine reporta unos beneficios sobre la sensibilidad artística y creadora de las personas puesto que, a diferencia del lenguaje verbal, en el lenguaje de la fotografía y el vídeo es imprescindible describir con detalle ciertos elementos como el tipo de luz, el color de los objetos que aparecen en las imágenes, el momento del día o la estación del año que se muestra. “Estos nuevos elementos que hay que tener presente conllevan un aumento en la

complejidad del sistema de actividad que subyace al narrar con una cámara de vídeo” (Bautista, 2010, p. 200).

Por otro lado, la multialfabetización facilita el encuentro y la comunicación entre culturas distantes debido a que proporciona los elementos necesarios a las personas de distintos orígenes para la comprensión de los símbolos culturales, cercanos o lejanos a la propia cultura, al ofrecer la oportunidad de procesar y analizar críticamente los materiales impresos, audiovisuales, digitales, etc. La multialfabetización, por lo tanto, ayuda a construir significados propios, entendiendo los que son producto de los medios que se encuentran en el poder, los que son de la propia cultura, mayoritaria o minoritaria –junto con los valores que subyacen a estas–; y comprendiendo que todos pueden o no ser aceptados o rechazados críticamente, estableciendo conexiones entre los mismos (Bautista, 2007, 2010, 2011a).

En esta misma línea de análisis, Bautista (2011a) expresa la necesidad de que sean los profesores y profesoras quienes investiguen y analicen la naturaleza cultural, social, política y económica de los discursos implícitos en los contenidos curriculares seleccionados por las administraciones para conformar los discursos de las distintas disciplinas académicas, basándose en la sociología, la historia y la antropología, para poder conocer las circunstancias concretas en las que fueron generados dichos saberes¹²⁹. Desde su punto de vista, “solo desde este análisis, se podrán seleccionar y organizar los contenidos para darles significado y trabajarlos con sentido en contextos socioculturales concretos y para que, consecuentemente, puedan ser *reconstruidos* [cursivas añadidas] de forma valiosa y relevante por el alumnado” (p. 175); es decir, para que puedan, en definitiva, representar unos contenidos curriculares acordes con el enfoque intercultural.

Es resumen, la multialfabetización, la alfabetización tecnológica multimodal –o la educación mediática, en un sentido más amplio–

¹²⁹ Esta necesidad forma parte de la *perspectiva sociohistórica*, siendo el *enfoque perennalista* y el *enfoque esencialista* los otros dos enfoques desde los que se puede realizar la selección de contenidos didácticos (Bautista, 2011a, p. 173–175).

abogan por el desarrollo del sentido crítico porque pretenden enseñar a filtrar y analizar los mensajes y significados de los medios de manera que no puedan ejercer de caballo de Troya en las conciencias de las personas que los reciben. Estamos de acuerdo con Area (2011), Bautista (2007) y San Martín (2011) al considerar que la alfabetización del siglo XXI debe enseñar a las personas a hacer un consumo y un uso crítico, ético y responsable de los medios y los mensajes procedentes de los medios tecnológicos porque, si no, corremos el riesgo de caer esclavos de los mensajes urdidos por los grupos de poder, con graves consecuencias para nuestra autonomía personal y nuestra autoestima, pudiendo quedar así mismo excluidos de la sociedad de la información y el conocimiento.

4.4. El lenguaje de la fotografía y el vídeo en la educación intercultural y la enseñanza de la L2

4.4.1. ¿Por qué la narrativa audiovisual? Justificación

Comenzamos por justificar por qué la alfabetización en los lenguajes de la fotografía y el vídeo representa, a nuestro modo de ver, una manera innovadora de provocar el aprendizaje de la L2 a través de la negociación conjunta de los significados culturales y sociales implícitos en los mensajes de los medios tecnológicos. Según Bruner (1988, p. 72), el lenguaje –en referencia a la sintaxis– es un sistema de comunicación que regula el pensamiento y nos asegura que los demás usen las mismas reglas sintácticas que nosotros. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando dos personas dominan lenguajes diferentes con sintaxis, semántica y mundos de referencia distintos, como ocurre en las clases de enseñanza de L2?

Como indica Bautista (2007), el lenguaje audiovisual es un sistema de representación analógico “que recoge elementos y principios de composición de la pintura, de la fotografía, y de los lenguajes oral y musical” (p. 591). Es por ello que este lenguaje es más sensitivo que racional, más “visceral”, al requerir la comprensión de mensajes de las fotografías y los vídeos, *a priori*, menos ejercicios cognitivos que

la lectura de textos escritos. Por consiguiente, estos lenguajes son “más intuitivos y próximos a la representación isomórfica de la realidad” que el de la lectoescritura (Bautista, 2009, p. 151). De este modo, el lenguaje audiovisual puede servir de lenguaje intermedio, esto es, de puente o nexo entre la lengua materna y la L2 de personas cultural y lingüísticamente diversas, facilitando a través de este el aprendizaje de la lectoescritura de la L2 (Bautista, 2011b, p. 117). En otras palabras y, como señala este mismo autor, los lenguajes de la fotografía y el cine funcionan como un “ascensor” entre los niveles de procesamiento mental dominados por el pensamiento simple (sensorial, intuitivo) y los niveles superiores de pensamiento complejo (abstracto, reflexivo), representando su utilización un método didáctico eficaz para enseñar la L2 a persona alófonas que desconocen aún los códigos de los lenguajes verbales y escritos del territorio donde residen (Bautista, 2011a, p. 179-181).

En relación con el lenguaje concreto de la fotografía, Marcus Banks (2010, p. 95) entiende que el proceso de photo-elicitation (foto-provocación) consiste en recordar experiencias y situaciones personales, generar opiniones y discusiones acerca de las fotografías y sus significados. Este proceso sirve para provocar, en definitiva, el diálogo entre los diferentes puntos de vista de las personas. Lo que se pretende con las fotografías es provocar, inducir, alumbrar, *elicitar*¹³⁰ una reacción en el que la contempla, producir un diálogo sobre cuáles pueden ser las motivaciones que han llevado al fotógrafo o fotógrafa a tomar la imagen, dialogar sobre los significados culturales allí encerrados (Rayón y De las Heras (2011, p. 85).

Debemos llamar la atención, también, acerca de la capacidad que tienen las fotografías para hacer florecer los prejuicios culturales de los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también del profesor o profesora de L2. Gracias a su investigación con alumnado escolar étnicamente diverso, Rayón y De las Heras (2011, p. 82-83) se dieron cuenta de que un objetivo no planteado al inicio en su trabajo fue analizar qué papel tienen las narraciones

¹³⁰ Elicitar es un anglicismo procedente del verbo “to elicit”: provocar, sonsacar

audiovisuales del alumnado en el desarrollo profesional de los docentes. Concluyen que las fotografías pueden ayudar al profesorado a cuestionarse sus propios significados y prejuicios culturales al convertir en extraño lo familiar –es decir, al distanciarse de sus creencias e ideas preconcebidas– y preguntarse las razones que las justifican.

En esta misma línea, Kearns (2012) narra en su artículo el interesante trabajo de introspección sobre su propia práctica investigadora en un proyecto con niños que habían sufrido experiencias traumáticas relacionadas con su identidad. Esta autora reflexiona sobre cómo afectaban sus propias creencias y valores en el momento de realizar las entrevistas acerca de las fotografías que estos habían seleccionado para hablar de esos momentos críticos y cómo fue evolucionando su propia identidad como investigadora durante este tiempo. Bautista, Rayón y De las Heras (2012), así como Kearns (2012), están de acuerdo en concluir que los lenguajes de la fotografía y el vídeo consiguen evocar aquellos acontecimientos, actitudes, sensaciones y vivencias que son difíciles de expresar con palabras.

Por otro lado, Bautista (2011b, p. 119-120) indica que las herramientas audiovisuales –tanto materiales como simbólicas– tienen tres funciones principales en la enseñanza intercultural. En primer lugar, sirven para almacenar en soportes multimedia las prácticas culturales relevantes para la investigación educativa. En segundo lugar, gracias a las herramientas audiovisuales se pueden registrar elementos no verbales de la comunicación humana –como los relacionados con la cinésica, la proxémica...¹³¹– con el fin de poder analizar los significados de estos elementos en el ámbito educativo. Por último, narrar historias apoyándose en lenguajes audiovisuales permite a las personas étnicamente plurales expresar sus puntos de vista, ayudando así a comprender sus marcos interpretativos y pudiendo así comenzar a comprender la intencionalidad y el significado de sus discursos y sus acciones.

¹³¹ Disciplinas que estudian el lenguaje no verbal: el significado de los gestos y la posición del cuerpo en la comunicación entre personas.

4.4.2. La narrativa audiovisual en la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a

Debido a que, como señala Bruner (1988, p. 75), aprender una lengua es también aprender a situarse en la cultura que nombra, el lenguaje es también un sistema práctico de referencia que nos informa del contexto, la intención, el tema, etc. La esfera de referencia de los significados no es perfecta y acabada sino imperfecta y ambigua, pues los seres humanos continuamos creando ciencia y relatos para nombrar y “controlar” el mundo, buscando nuevas relaciones entre significados. En el apartado 2.5.1. hablamos de la facultad creativa –interpretativa– del lenguaje, a la que Bruner (1988, p. 74) llama *constitutividad*. Esta, junto con la intencionalidad del que habla, forma los dos elementos de los actos del habla del lenguaje ordinario y significan que aprender a usar el lenguaje implica también aprender a situarse en la cultura que lo utiliza, además de cómo expresar las intenciones de acuerdo con sus reglas implícitas. El interaccionismo simbólico (Blumer, 1982; Mead, 1982) postula, de manera análoga, que existen en la interacción social dos elementos principales de interés¹³². El primero es la *intención* del que obra o dice, y el segundo es la *interpretación* del Otro/a, que recibe la acción, o la palabra.

Por otro lado, la construcción o elaboración primigenia del significado de una palabra o un discurso se realiza de manera intersubjetiva, es decir, de manera social, en la interacción de la propia subjetividad con otras (Schutz, 1974, p. 41–45). Esto quiere decir que el grupo al que pertenecemos condiciona el significado que un signo tiene para nosotros. Es evidente que el mismo signo –pongamos por ejemplo los dos palos que pueden formar la cruz

¹³² Basándose en el pensamiento de George Herbert Mead, Blumer (1982, p. 48) distingue entre las interacciones sociales no simbólicas y las interacciones sociales simbólicas. La primera se refiere a la respuesta inconsciente al estímulo de una voz ajena, por ejemplo, la primera reacción que tendríamos al escuchar el llanto de un bebé desconocido. La segunda se refiere a la respuesta mediatizada por el significado de un signo, por ejemplo, la reacción que tendríamos si una persona levantara su puño frente a nosotros. Seguramente percibiríamos este signo visual, el puño alzado, como una amenaza, al interpretar que esta persona tiene la intención de golpearnos.

cristiana– tiene diferentes significados para diferentes grupos religiosos.

El lenguaje simbólico es aquel en el que el significado del signo (los dos palos cruzados) dista mucho del significado del símbolo (la cruz cristiana) (Berger y Luckman, 1986, p. 79). En relación con los símbolos religiosos, ¿qué significado tendría por sí solo el simple dibujo de una medialuna, sin los profundos significados que este tiene para la religión islámica? A este lenguaje simbólico pertenecen también, por ejemplo, los conceptos abstractos sin referente físico, como por ejemplo el amor, la soledad, la nostalgia o la envidia.

Pero no solo el grupo social le otorga significado a los objetos o las palabras. De manera individual, reconstruimos tales significados al pensar sobre ellos. La interpretación que hace una persona de una palabra tiene que ver, por lo tanto, con la reflexión que haya hecho sobre el significado que le otorga. En esta interpretación también influye, según explica Mead (1982) “el pensamiento o la inteligencia reflexiva” (p. 193), esto es: la persona que yo soy pensándome a mí misma¹³³. En definitiva, la reconstrucción del significado de una palabra o discurso se da, por lo tanto, en tanto que es pensado y repensado por la persona. En consecuencia, parece obvio pensar que tal reconstrucción se potenciará cuando el significado que se le atribuye a una la palabra se vea alterado debido al intercambio con la interpretación que otra persona hace de esta. Por ejemplo, el significado que le atribuyo al término “Ramadán” está condicionado por el significado que el grupo cultural al que pertenezco –tradición cristiana europea– le confiere de manera externa, además de por mis propias experiencias y mi reflexión sobre el mismo. La reconstrucción que yo haga de este significado se dará en mayor grado si otro sujeto, por ejemplo, un musulmán, me explica en qué consiste esta tradición religiosa como persona que lo experimenta desde otro punto de vista, en este caso, desde dentro de la cultura que lo practica.

¹³³ Mead (1982) realiza una interesante distinción entre “la conciencia de los objetos que son experimentados” (p. 184) y la “conciencia de sí”, que “se refiere a un reconocimiento o aparición de la persona como objeto” (p. 197).

Según los presupuestos de la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1986; Schutz, 1974), *el conocimiento del Otro/a* se da cuando las intenciones de uno se solapan con las interpretaciones del Otro acerca del significado. Es decir, cuando, en una interacción simbólica, coincide el significado que las dos personas le atribuyen a una palabra, un objeto o un hecho. A nuestro modo de ver, el mejor conocimiento de la otra persona, es decir, la mayor congruencia entre el significado que dos personas le atribuyen a la misma palabra o a la misma acción, será más difícil –o compleja– cuanto más profundo sea el significado de esta, es decir, cuanto más pertenezca la palabra a los lenguajes simbólicos como el arte, la ciencia o la religión.

Por otro lado, estamos de acuerdo con Bruner (1988, cap. 8; 1997) en que la educación debería ser el foro más importante donde se enseñase y se entrenase en la práctica de las constantes negociaciones, construcciones y reconstrucciones de significados. Y donde se enseñase a las personas a ser participantes activos en la creación de cultura “y no como espectadores actantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas cuando se producen los indicios adecuados” (Bruner, 1988, p. 128).

Como conclusión de este capítulo, queremos subrayar que, como denuncia Bautista (2011b, p. 117), “observamos que no hay investigaciones interesadas en el *uso de narraciones audiovisuales* como sustrato de las relaciones interculturales dirigidas a los aspectos formativos de la enseñanza; es decir, entre otros fines, a fomentar el conocimiento mutuo (del Otro/a)...”. Estamos de acuerdo con este autor al considerar que:

La narración de historias, con lenguajes del cine y de la fotografía, permite diversificar las opciones y oportunidades intelectuales (análisis, representación, reflexión, razonamiento,...) y sociales (participación, intercambio, debate... sobre temas relevantes de la comunidad) que lleven a un desarrollo personal de los humanos, a una comprensión de otros puntos de vista, y a un entendimiento mutuo (p. 118-119).

Antes de proponer las cuestiones de investigación, exponemos a continuación el último capítulo de este marco teórico, donde desarrollamos las ideas fundamentales sobre la educación de adultos migrantes y alófonos.

Capítulo 5

La educación y la enseñanza de la L2 en adultos migrantes y alófonos

¿Qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella?

Walter Benjamin

Enseñar español a un grupo de personas adultas migrantes y alófonas se comprende dentro del marco institucional de la *educación no formal de adultos*. Con el objetivo de ir descendiendo sobre los conocimientos teóricos más relevantes en materia de enseñanza y aprendizaje del español al citado grupo, empezaremos este capítulo por exponer la necesaria delimitación conceptual de los términos: “educación formal”, “educación no formal”, “educación informal” y “educación permanente”. Más adelante, presentaremos los objetivos y los principios pedagógicos, así como unos breves apuntes sobre la investigación en la educación de adultos para, por último, concluir exponiendo aquellos elementos que singularizan la enseñanza y el aprendizaje del español en personas adultas migrantes y alófonas, así como las competencias profesionales y personales necesarias del profesorado de este colectivo.

5.1. Delimitación conceptual de la educación de adultos

La educación de adultos ha sido tradicionalmente entendida como un tipo de educación compensatoria para aquellas personas adultas que no pudieron recibir las enseñanzas básicas correspondientes durante su infancia y adolescencia. Así lo explica Fernández Fernández (1986), quien recuerda que este es el primer sentido que se le dio a la educación formal de adultos: “proceso

educativo tendente a completar o suplir una carencia educativa no adquirida por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal” (p. 15). Sin embargo, el anterior es un enfoque estricto actualmente superado.

Abordamos la delimitación conceptual partiendo de la definición que la UNESCO ofreció de la educación de adultos en la Conferencia General de Nairobi en 1976, aceptada y utilizada por diferentes autores (Fernández Fernández, 1986; Monclús, 1996; Moreno y Viñao, 1997), con el objetivo de ir extrayendo de esta los conceptos más relevantes para este apartado:

La expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (UNESCO, 1976, p. 123).

¿A qué se refiere este autor con “las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen”? Además de las indiscutibles diferencias madurativas, morfológicas y fisiológicas entre la edad infantil y la edad adulta, Monclús (1996, p. 83-90) recoge en su obra criterios de reconocidos psicólogos americanos (Ludovicki, Maslow, Allport, Rogers...) para determinar el concepto de adulto –en comparación con el de niño– entre los que destacamos: aceptación de responsabilidades; predominio de la razón; equilibrio de la personalidad; sentimientos adecuados de seguridad; autoevaluación adecuada; espontaneidad y emotividad adecuadas; autoconocimiento adecuado; integración y congruencia de la personalidad; seguridad emocional; mayor número de experiencias acumuladas; sistema coherente de valores, etc.

Sin embargo, estamos de acuerdo con este autor en que todos estos atributos responden a la definición de un adulto arquetípico alejado de las personas reales, inacabadas, imperfectas y ambiguas. En nuestra opinión y, si cabe añadir alguno, un importante rasgo de la maduración hacia la edad adulta es el proceso de concienciación sobre las consecuencias que nuestras acciones tienen en nosotros y en nuestro entorno.

Aceptando la anterior caracterización de la educación de adultos, debemos explicar a qué nos referimos cuando hablamos de *educación formal, no formal e informal*. La distinción entre las tres anteriores fue acuñada por primera vez por Coombs y sus colaboradores a principios de los años 70 del siglo XX (Coombs, 1973, p. 317–318). La educación formal –o institucional, según la terminología francesa– hace referencia al sistema educativo, altamente jerarquizado y organizado cronológicamente en grados de estudio; se extiende desde la educación pre-escolar hasta el final de la etapa universitaria. La educación no formal, según estos mismos autores, se refiere a toda actividad educativa organizada que no forma parte del sistema escolar reglado o establecido y se realiza fuera de este marco oficial, con el objetivo de facilitar aprendizajes específicos a subgrupos concretos de población. En cuanto a la educación informal, se refiere a “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente”¹³⁴ (Coombs y Ahmed, 1975, p. 27). Por su facilidad explicativa del concepto de educación informal, recogemos aquí la traducción de la expresión en francés: *education diffuse*, educación difusa.

Vázquez (1998, p. 12-14) ofrece cinco criterios para diferenciar los tres anteriores tipos de educación: 1. Duración: mientras que la

¹³⁴ Dentro de la educación informal, Trilla (1986, p. 19) ofrece una serie de elementos que hemos llamado “agentes de educación informal”: la publicidad, los museos, los cómics, la literatura, los efectos de conocer y practicar las costumbres y las tradiciones; la televisión, la religión, una discoteca; el arte urbano, la moda, la militancia en un partido político o sindicato, la catequesis, la animación socio-cultural; escaparates, graffitis, hacer crucigramas o sudokus...

educación informal dura toda la vida, la formal dura únicamente el periodo de escolaridad. La no formal es también limitada en el tiempo; 2. Universalidad: la informal es universal mientras que las otras dos no lo son; 3. Institucionalidad: el grado de institucionalidad va de menos a más desde la informal hasta la formal; 4. Estructuración: la informal no está estructurada mientras que la no formal y la formal sí lo están; 5. Intencionalidad: existe en la formal y la no formal y no existe en la informal. Quintana (1980) por su parte, considera que la característica más significativa de la educación informal radica en la inconsciencia y en la no intencionalidad, siendo “a veces deformadora” (p. 85). Con respecto a estos últimos criterios –intencionalidad y consciencia–, ponemos en duda que no exista intencionalidad educativa o formativa –o “deformativa”, en realidad– en algunos de los agentes de educación informal relacionados con el llamado poder fáctico, como son, entre otros, los medios de comunicación de masas: televisión, radio, prensa escrita y digital, internet...¹³⁵. Por otro lado, pensamos que existe una variabilidad en el grado de conciencia de estar siendo educados –o por el contrario manipulados, alienados– por parte de los consumidores de los productos que estos medios originan¹³⁶.

Finalmente, el concepto de *educación permanente* aúna las tres anteriores (educación formal, no formal e informal) en un enfoque sistémico donde todas son relevantes en la educación del ser humano a lo largo de la vida (Fernández Fernández, 1986; Monclús, 1996; Vázquez, 1986). Este concepto fue definido por la UNESCO (1976):

Un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo [...] La educación permanente lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y

¹³⁵ Véase Cavero (1990).

¹³⁶ En esta misma línea, también hay intencionalidad educativa y consciencia de estar siendo educados, por ejemplo, en los museos, en el arte urbano.

contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.” (p. 124).

La tendencia hacia la educación permanente, señala Fernández Fernández (1986, p. 12) pretende romper los muros en el acceso a la educación, en los saltos de nivel, en cuanto a la organización curricular y en cuanto a los espacios educativos. Esta conceptualización, por lo tanto, entiende la educación de adultos como “un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente” (UNESCO, 1976, p. 124).

En la enseñanza de la L2 se debe tener en cuenta la educación formal que haya recibido cada alumno o alumna, por cuanto pueda influir en la planificación y el desarrollo de los futuros aprendizajes, más específicamente: las lenguas que hablan o el nivel de estudios alcanzado. También se debe poner mucha atención en los aspectos de la educación informal que hayan podido conformar su personalidad: ¿Qué les interesa a las alumnas y alumnos del mundo exterior a la clase de idioma? ¿Cuáles son sus hobbies o qué hacen en su tiempo libre? ¿Qué sucede en el mundo, en los lugares donde viven o en los que dejaron atrás, que pueda afectar a los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo podemos utilizar estos aspectos para mejorar el clima del aula y su aprendizaje?¹³⁷

Por eso no solo se debe enseñar un *qué*: una materia, una lengua, un conocimiento o un saber específico. Además de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a vivir con los demás, se debe enseñar –y a la vez aprender– a ser en el mundo (Al Mufti et

¹³⁷ Monclús (1996, p. 80) considera que no se puede comparar la situación sociocultural actual con la de hace 20 o 25 años. Por lo tanto, pensamos que se deben analizar la didáctica y la organización escolar de la educación de adultos siempre teniendo en cuenta el contexto social y cultural donde se desarrolla.

al., 1996). Aquí radica, a nuestro modo de ver, la dificultad de la empresa educativa: en el *cómo* conseguir esto¹³⁸.

En resumen, la educación de adultos se enmarca dentro de un concepto más amplio de educación a lo largo de toda la vida. La educación permanente contiene a la educación escolar y reglada (educación formal), a la educación no escolar pero reglada (educación no formal) y a la educación “de la calle”, en el sentido de educación fuera de las instituciones de enseñanza: la educación informal. En ese marco, la educación de adultos es un segmento necesario de la educación total de la persona, propia de las etapas de la edad adulta y con objetivos y características derivados de estas. Esta debe buscar, además del ideal del autoaprendizaje y el placer por el conocimiento como medio para conocer y comprender el entorno, el perfeccionamiento y el autoconocimiento constantes en busca de un mejor entendimiento del Otro/a.

5.2. Objetivos, principios pedagógicos e investigación en la educación de adultos

Una vez delimitados los conceptos clave relacionados con la educación de adultos, recogemos en este apartado sus principales objetivos y principios pedagógicos con el objetivo de diferenciarla de la educación en la edad infantil y adolescente. Por último, ofrecemos unos breves apuntes sobre la investigación en la educación de adultos con el objetivo de diferenciarla de la investigación educativa de otras etapas educativas y defendiendo “lo cualitativo” como una manera adecuada de comprender la realidad educativa de los adultos.

¹³⁸ Faure et al. (1973, p.27), llaman la atención en el preámbulo del informe “Aprender a ser” sobre los peligros que encierra la deshumanización de la educación vinculada a la evolución científica y tecnológica. Al Mufti et al (1996) consideran que la educación del siglo XXI deberá dotar a la persona de los criterios intelectuales que le permitan “comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo” (p. 106).

5.2.1. Objetivos de la educación de adultos

Si uno de los principales objetivos de la educación de los niños, niñas y adolescentes, a nuestro entender, es el de crear un marco conceptual y metafórico necesario para su pleno desarrollo intelectual, social, emocional y profesional –es decir, la formación integral de la persona–, el objetivo de la educación del adulto será, según expone Monclús (1996, p. 105) el de “dialogar, replantear o transformar” una realidad social ya construida. Es decir, la educación de un adulto tendrá en muchos casos que modificar o rediseñar los planos que han servido a la persona para ordenar y guiar su vida. Así lo expresa este autor, quien llama la atención sobre la posibilidad de que los nuevos conocimientos confronten la socialización temprana y la experiencia previa de los alumnos y alumnas, produciendo una cierta resistencia al cambio como mecanismo de autodefensa. Si esto ocurre, este autor aconseja “que el grupo discuta libremente el cambio, conozca sus causas y acepte y participe en las decisiones” (p. 83).

Por otra parte, varios autores coinciden en señalar la autoeducación o el autoaprendizaje como una de las principales finalidades de la educación de adultos (Axford, 1976; Monclús, 1996; Vázquez, 1998). En esta misma línea, Bergevin (1975, p. 39–41) considera que el adulto debe asumir la obligación de aprender a responsabilizarse de su propio aprendizaje, puesto que representa una fuente inagotable de potencial creativo que puede ser utilizado en su propio beneficio y en el de la sociedad. Esto se consigue, según Mezirow (1998, p. 26), a través del proceso dialógico entre los agentes educativos, especialmente entre el profesor/a y el alumno/a. Sin embargo, estamos de acuerdo con Vázquez (1998) en que el autoaprendizaje, es decir, que la persona *aprenda a aprender* por sí sola y encuentre motivación y placer en ello, debe ser un objetivo primordial de la educación permanente, independientemente de la edad o la etapa de la vida. Para este autor, la educación en general es “concebida como aprendizaje controlado, es un proceso de capacitación para la autoeducación a lo largo de toda la vida, y principalmente dentro de espacios con enfoques y recursos no formales” (p. 18).

Casi es necesario advertir que existen hoy en día grandes facilidades en el acceso a la información y la formación en comparación con épocas pasadas, gracias a la conexión a la red mundial, repleta de contenidos –también educativos– como los que representan los cursos de formación on-line, la Web 2.0, blogs educativos, Wikis, etc¹³⁹. Pero se debe tener en cuenta que aún hoy existen grandes grupos de población sin acceso a internet o sin los conocimientos necesarios para su utilización, como ya se señaló. Asimismo, la preocupación por la educación intercultural de adultos está relativamente ausente en las líneas tradicionales de investigación, siendo este un campo de estudio emergente en el inicio del siglo XXI, producto de la mundialización económica y los efectos derivados de las migraciones internacionales.

5.2.2. Principios pedagógicos de la educación de adultos

Existe una gran cantidad de literatura científica relacionada tanto con los principios pedagógicos de la educación de adultos, como con las motivaciones, intereses y actitudes propias de los adultos. En este apartado recogemos estos principios con el objetivo de compararlos con nuestra propia experiencia docente e investigadora en el trabajo de campo con adultos migrantes y alófonos. Previamente y, a modo de apunte, debemos llamar la atención sobre los problemas más comunes y específicos de la edad adulta como un elemento que condicionará sus aprendizajes. Estos son, por ejemplo, la búsqueda y conservación del puesto de trabajo, la manutención y gestión del hogar, la crianza de los hijos, el cuidado de personas mayores, las relaciones familiares y vecinales, etc. En el caso de las personas migrantes, García Parejo (2008, p. 55) señala que aprender una lengua es una responsabilidad más, a diferencia de la edad infantil, en donde ir al colegio es la única responsabilidad.

Según los principios pedagógicos de Sarramona (1989, 1994, 1998), la educación de adultos consiste en *personalizar* el proceso formativo, de tal manera que se adapte a la situación concreta de cada alumno,

¹³⁹ Para un estudio más detallado de esta temática, ver Lankshear y Knobel (2011).

esto es, a sus características e intereses. Otros principios son la mencionada *autoformación*; la necesaria *participación* de los alumnos y alumnas en todas las fases del proceso formativo; la *apertura* en los programas hacia nuevas ideas o participantes que puedan incorporarse a él una vez empezado; la *aplicabilidad* de los aprendizajes por parte de los alumnos y alumnas que los adquieren¹⁴⁰; la necesidad de que los programas de educación de personas adultas procedan de *análisis críticos* de la realidad; y, por último, la necesidad de *optimización* de los recursos disponibles “porque siempre serán limitados y las necesidades de formación crecen constantemente” (p. 40).

Por otro lado, González Soto y Gisbert (1992, p. 157ss) coinciden con los anteriores en algunos de estos principios y consideran que el aprendizaje en adultos debe partir siempre de las experiencias planteadas por los propios sujetos, es decir, de aspectos concretos relacionados con sus vidas y no de conocimientos abstractos que les resulten lejanos; este principio hace referencia al popular concepto *aprendizaje significativo*¹⁴¹. Los formadores deben, por lo tanto, conocer a su alumnado y sus experiencias vitales con el objetivo de relacionarlos con los contenidos y procesos de enseñanza¹⁴². También señalan que el adulto, a diferencia de los niños, no estudia por obligación, aspecto que hace referencia directamente a la *libertad* –y a la *responsabilidad*, añadimos– del adulto hacia su proceso de aprendizaje, hecho que implica, por un lado, la necesidad de una *motivación* hacia el aprendizaje por su parte; y la necesidad de un *esfuerzo y compromiso* para aprender, por el otro. Además, hacen

¹⁴⁰ Molina (2007) considera, en esta misma línea, que a las personas adultas, en general, les cuesta aceptar el tener que aprender contenidos los cuales no ven su utilidad a corto plazo.

¹⁴¹ Moreira (2000, p. 7) explica que, aunque el concepto de “aprendizaje significativo” fue acuñado por Ausubel en los años sesenta –cuando propuso su teoría del aprendizaje significativo verbal–, su popularidad es un hecho mucho más reciente. Ver Ausubel (1960, 1963).

¹⁴² Mezirow (1998, p. 33–34) explica que los discentes deben explicitar sus necesidades educativas, sus objetivos, pero que esto no es posible si no conocen todas las alternativas posibles. Por lo tanto, el docente de adultos debe ayudar al alumno o alumna a encontrar sus verdaderas motivaciones hacia el aprendizaje.

referencia a la *experiencia de estudio anterior* como uno de los factores más influyentes en su actitud hacia el aprendizaje ya que, por ejemplo, adultos que pertenezcan a un ambiente cultural educativamente desfavorecido pueden carecer de técnicas de estudio básicas que podrían resultarnos obvias desde un punto de vista etno- o eurocéntrico. Por último, y también como consecuencia de su libertad frente al aprendizaje, se debe tener en cuenta que no siempre se puede contar con la *participación* de los adultos “bien por falta de iniciativa, o porque se ha coartado en demasiadas ocasiones su libertad de expresión” (González-Soto y Gisbert, 1992, p. 160).

Muchos de estos principios pedagógicos de la educación de adultos son en realidad principios pedagógicos de la educación permanente, aplicables a todas las etapas de la vida discente de las personas. La educación siempre debe buscar, entre otras, la personalización de la enseñanza, aspirando al ideal de autoformación. Los nuevos aprendizajes deben ser siempre contruidos sobre la base de las experiencias anteriores y los conocimientos previos del alumno o en que se deben diseñar programas de estudios con aprendizajes que puedan más tarde aplicar en sus vidas. Condiciona

Sin embargo, algunos de estos principios se deben tener más en cuenta en la edad adulta, debido a las diferencias en las preocupaciones, intereses y motivaciones para aprender que se originan en esta etapa. Por ejemplo, uno de los elementos que diferencian la educación del niño de la del adulto es la citada libertad de asistir o no a las clases, al ser obligatoria la educación formal en la mayoría de países, al menos en cuanto a la formación básica. La libertad establece a su vez, la responsabilidad del adulto hacia su aprendizaje, por lo que su asistencia dependerá de su motivación para aprender, que influirá asimismo en su esfuerzo y compromiso con el aprendizaje.

Sarramona (1998) hace hincapié en la motivación por aprender como el factor más influyente en la educación de adultos. Para este autor, “los adultos solo se motivan por los aprendizajes que se integran en sus proyectos vitales y cuyos resultados los pueden aplicar a los problemas próximos” (p. 38-39). Por lo tanto, será tarea del profesor o profesora conocer a sus alumnos y alumnas, sus afectos, intereses

y estímulos y fomentar el conocimiento mutuo entre compañeras y compañeros, para poder encontrar esas razones personales que les mueven a asistir a las clases y diseñar un plan de estudios personalizado en consecuencia con tales motivaciones.

5.2.3. Investigación en la educación de adultos

En primer lugar, como ha señalado Rodríguez Fuenzalida (1987, p. 81-83), un elemento específico de la educación de adultos es que en ella existe una estrecha relación entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión. En esta misma línea, Usher y Bryant (1997) indican que la práctica en educación de adultos se mejora a través de la reflexión crítica y, a su vez, que el conocimiento teórico debe emerger directamente del conocimiento práctico. Esta consideración resulta de gran relevancia para nuestra investigación puesto se pretende, gracias al análisis de los datos de investigación de esta tesis, obtener unas conclusiones que sirvan para contribuir al conocimiento teórico sobre la educación de adultos en general y, en este en caso particular, sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje de la L2 en adultos migrantes y alófonos.

Se debe también llamar la atención sobre la naturaleza del conocimiento que se quiere producir y, sin obviar ningún paradigma ni estrategia de adquisición del conocimiento, reconocer que debe ser “lo cualitativo” lo que tenga preferencia a la hora de comprender en profundidad los fenómenos y los procesos que se originan en las relaciones y las prácticas educativas con adultos (Monclús, 1996, p. 115-116). Hemos insistido en a la necesidad de que los formadores de adultos conozcan las experiencias de vida de sus alumnos y alumnas, sus historias, sus intereses y sus motivaciones. Pensamos que las técnicas de recogida de datos propias de las metodologías cualitativas sirven mejor a estos propósitos (por ejemplo: entrevistas abiertas, observación participante, historias de vida, análisis de contenidos de sus propios escritos, etc.). Por último, queremos concluir este apartado suscribiendo la idea de Monclús (1996) acerca de lo que él entiende como el escenario ideal para la investigación con adultos: “El escenario ideal para la investigación es aquel en el

cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigadores” (p. 141).

5.3. Enseñanza y aprendizaje de la L2 en adultos migrantes y alófonos

Descendemos ahora sobre los conocimientos teórico-prácticos más significativos que distintos autores y autoras teorizan en relación con la enseñanza y el aprendizaje del español en adultos migrantes y alófonos. En primer lugar, sintonizamos con la consideración de Aguado (2002), quien defiende que el aprendizaje de la lengua oficial y/o mayoritaria del territorio de residencia es un aspecto prioritario para las personas adultas migrantes y refugiadas que llegan a un nuevo lugar, planteándose este aprendizaje “como una necesidad de subsistencia básica, como una herramienta imprescindible de trabajo” (p. 254). En el contexto general de la alfabetización de personas adultas extranjeras, Molina (2007, p. 2) defiende que la competencia oral en la lengua meta es imprescindible y previa para desarrollar la competencia escrita. Esta autora considera que la primera necesidad de cualquier persona desconocedora de la lengua es entenderla y hablarla, antes que leerla y escribirla¹⁴³.

Molina (2007) señala que la enseñanza de las competencias en comprensión y expresión oral y las de comprensión y expresión escrita debe llevarse a cabo de forma más o menos paralela. Quizá la diferencia más significativa entre las competencias comunicativas esté entre las competencias de comprensión y las de expresión o producción. Sin embargo, por lo general la comprensión oral y escrita –entender a alguien cuando habla y entender un texto escrito– de una nueva lengua son competencias que se adquieren antes de las competencias de expresión o producción de la lengua, como hablar o escribir. La tarea de escribir en una lengua es quizá la

¹⁴³ Debemos advertir que la alfabetización de adultos no es el contexto educativo de la investigación en el que se realizó la investigación de esta tesis.

más difícil de todas puesto que requiere la realización de importantes esfuerzos cognitivos en cuanto a la elección del vocabulario, la organización sintáctica, la ortografía y la planificación del discurso. Una tarea ardua incluso para las personas que dominan el lenguaje en el que se plantea el ejercicio. Todo ello desemboca en el enfoque comunicativo para la enseñanza de la L2, que conceptualizamos en el siguiente apartado.

5.3.1. El enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de la L2 a adultos migrantes

Varios autores han defendido el *enfoque comunicativo* como una metodología más apropiada de enseñanza y aprendizaje de la lengua a adultos migrantes y/o refugiados (Miquel, 1995; Molina, 2007; Villalba y Hernández, 2000). Este enfoque nace en los años setenta del siglo XX, cambiando el paradigma desde enfoques más tradicionales como el “enfoque gramática-traducción”, centrado en la adquisición correcta de la literacidad, memorizando el vocabulario y las reglas gramaticales; o el “enfoque audiolingüista”, método también estructurado y dirigido que se basa en la adquisición de la lengua a través de la repetición de destrezas orales (Baker, 1997, p. 301–302). El enfoque comunicativo, sin embargo, centra la enseñanza en la interacción personal y en las situaciones reales en las que pueden verse las personas que estudian la L2, con el objetivo de hacerse funcionales en ella y poder desarrollarse en aquellas (Baker, 1997, p. 304–305). Según Villalba y Hernández (2000), “el punto de partida de este enfoque estará en intentar determinar en qué **situaciones** y sobre qué **temas** necesitará emplear la lengua el estudiante”¹⁴⁴ (p. 108).

En definitiva, “la lengua debe plantearse como una herramienta de interacción” (Miquel, 1995, p. 242). Sin embargo, el aprendizaje de destrezas lectoescritoras puede ayudar a desarrollar la competencia comunicativa oral. Por ejemplo, cuando una persona lee una palabra y la escribe, puede conocer cómo se organizan las letras y las sílabas

¹⁴⁴ Las negritas son originales del texto de Villalba y Hernández (2000).

de la misma y, si fuese además pronunciada correctamente en alto por el profesor/a, podrían los alumnos/as desarrollar una mejor pronunciación de la misma. Es decir, el aprendizaje de las destrezas escritas puede reforzar las destrezas orales y viceversa.

5.3.2. Elementos que singularizan la enseñanza y el aprendizaje de la L2 en personas adultas migrantes y alófonas

En primer lugar, debemos llamar la atención sobre las particularidades sociales de los adultos migrantes en contraste con las de los adultos autóctonos. García Parejo (2003) señala que, como inmigrante, la persona:

Suele tener una residencia precaria, pertenece a un grupo minoritario que frecuentemente es percibido de forma negativa por los miembros del grupo mayoritario, no comparte los mismos derechos políticos y, sobre todo, está privado de sus medios de comunicación habituales (principalmente los lingüísticos), lo que hace que su participación dentro de la nueva sociedad se vea limitada (p. 63).

Ciertamente una persona migrante no comparte los mismos derechos políticos que una autóctona –especialmente, en la mayoría de los casos no puede votar en las elecciones que eligen a los representantes políticos que legislan en su favor o en su contra–, pero también en el hecho de que tienen una menor libertad de expresión y de información efectiva por estar privados en mayor medida que los autóctonos de sus medios de comunicación habituales. Sin embargo, tener una residencia precaria es una particularidad que en muchos casos comparte con adultos autóctonos de menores recursos económicos con los que comparten zonas residenciales con alquileres más bajos. En cuanto al hecho de ser frecuentemente percibidos de manera negativa por los miembros del grupo mayoritario, nos preguntamos si este no es un estereotipo que quizá esté cambiando en España en los últimos años.

Como señalan Ibarraran, Lasagabaster y Sierra (2007), otro factor diferenciador importante es la destreza en lectoescritura que

presenten en su primera lengua o en la lengua en la que hayan sido alfabetizados, en el caso, naturalmente, de que lo hayan sido. De su estudio se desprende que un número significativo de estudiantes alóctonos¹⁴⁵ considera que sus competencias lectora y escritora no son nada buenas (18% y 13%, respectivamente), mientras que un número considerable (70%) sí se considera, en cambio, muy competente a la hora de hablar y entender su primera lengua¹⁴⁶. Este factor se relaciona directamente con su grado de escolarización previa. Es decir, parece obvio pensar que necesitará menos tiempo para aprender la lectoescritura en la lengua meta aquella persona que ya haya sido alfabetizada en una (o varias) lengua(s) de la misma familia lingüística. En el caso concreto del aprendizaje del español, necesitará menos tiempo de aprendizaje quien haya sido alfabetizado en una lengua romance. También, en relación con el factor nivel de escolarización previa, pensamos que una persona adulta tendrá menos dificultades para aprender una nueva lengua cuantas más veces se haya enfrentado a los ejercicios y tareas propias de cualquier curso de aprendizaje de idiomas o de cualquier otra materia característica de la educación formal o no formal¹⁴⁷.

Villalba y Hernández (2000) presentan una completa panorámica de aquellos procesos que singularizan el aprendizaje del español por parte de adultos inmigrantes y refugiados. Junto con los condicionantes generales de inteligencia general, edad, memoria, aptitud, motivación –que, por otra parte, comparten con otras etapas educativas y edades–, los autores hacen referencia a aspectos como “la precariedad de recursos, el tiempo disponible para el estudio, la irregularidad en la asistencia a clase, la heterogeneidad de niveles de instrucción y hábitos de trabajo intelectual...” (p. 117) como

¹⁴⁵ Que no es originario de su tierra (Real Academia Española, 2001).

¹⁴⁶ Debemos advertir de que el estudio del que extraen los autores sus conclusiones, se realizó con estudiantes del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de Vitoria-Gasteiz en relación con las tres lenguas del currículum (euskera, castellano e inglés), además de las lenguas de origen de los estudiantes. No obstante y, como sucede en otros capítulos de esta tesis, creemos que se pueden aplicar los conocimientos a otras edades y etapas educativas.

¹⁴⁷ Nos referimos, por ejemplo, a ejercicios de relación entre conceptos e ideas, ejercicios de análisis y síntesis de textos, etc.

elementos que pueden condicionar la continuidad y sistematicidad del trabajo en una clase de enseñanza del español con adultos migrantes y alófonos.

Como conclusión de este apartado, nos gustaría insistir sobre la necesidad de integrar la instrucción y aprendizaje de la lengua con los aspectos más relacionados con la formación integral de la personalidad, el espíritu crítico, las emociones y los afectos positivos y equilibrados, etc.; aspectos que se relacionan directamente y están condicionadas por las peculiaridades contextuales, sociales, económicas y políticas de cada momento histórico y cada lugar geográfico. Creemos necesario desarrollar en las mismas clases de instrucción de la lengua, ejercicios y técnicas de innovación educativa que promuevan el autoconocimiento y el conocimiento y la comprensión del Otro/a, con el objetivo de fomentar la integración intercultural de personas.

5.3.3. Competencias del profesorado de la L2 en adultos migrantes y alófonos

Por último, deben considerarse aquellas competencias profesionales y personales que los docentes de lenguas de personas adultas migrantes y alófonas deben tener. Pastor (2007) señala que, aparte de los conocimientos básicos sobre la lengua y la metodología de enseñanza, el desarrollo de los contenidos y destrezas, programación y evaluación, etc., el profesor de español como lengua extranjera (ELE) debe tener un buen conocimiento de los fenómenos de la inmigración y la interculturalidad y de sus implicaciones educativas, sociolingüísticas y culturales. La autora considera que el docente “ha de plantearse qué sabe de ellos, de su lengua, su cultura o su estilo de aprendizaje y cómo puede contribuir a cumplir sus expectativas respecto de la lengua” (p. 3).

En efecto, un buen profesional docente de personas procedentes de muy dispares lugares del mundo debe informarse –al menos hasta alcanzar unos conocimientos básicos– acerca de los países y/o las regiones de origen de sus alumnos y alumnas, su geografía y su historia, su sociedad, economía, sistema y situación políticos, sus

lenguas maternas y sus culturas. En nuestra opinión, además de unos básicos conocimientos sobre los países o las regiones de origen de su alumnado, el docente debe fomentar el conocimiento mutuo de las culturas y las tradiciones presentes en el aula a través de ejercicios como el que se expone en esta investigación: utilizando sus propias fotografías personales para provocar el diálogo intercultural. En esta línea, estamos de acuerdo con Pastor (2007) en que puede resultar interesante “la incorporación al aula de comentarios lingüísticos y culturales contrastivos”¹⁴⁸ (p. 3). Entendemos todas las anteriores como competencias y actitudes interculturales básicas para una formación completa y un intercambio rico de conocimientos y significados culturales, tanto entre las personas migrantes como entre estas y sus profesores y profesoras de L2.

Siguiendo las anteriores directrices se planteó la práctica educativa con las personas adultas migrantes, esperando aprovechar los conflictos que pudiesen surgir entre personas procedentes de distintos lugares y con experiencias educativas y vitales –y cuyas ideas puedan en ocasiones presentarse enfrentadas–, en beneficio del individuo y del grupo. Ya argumentamos al principio de esta tesis que los conflictos deben verse como oportunidades para practicar en clase las actitudes de relación social cívica.

Por último, el profesor o profesora de personas migrantes debe promover el conocimiento de la individualidad de cada persona, de su situación familiar, laboral y social, de su historia personal, de su periplo migratorio, de sus motivaciones, deseos y aspiraciones... con el objetivo, como dijimos, de valorar la identidad de cada uno de sus alumnos y alumnas y de elevar de este modo su autoestima y motivación hacia el aprendizaje: es decir, su identidad de estudiante. Siguiendo esta idea se expresa García Parejo (2003): “Lo que sí le corresponde a cada profesor que quiera planificar un curso de español para inmigrantes es mantener una actitud crítica de

¹⁴⁸ Esto se puede hacer, por ejemplo, preguntando: “¿Cómo se dice en vuestras lenguas...? ¿Esta tradición nuestra, tiene algún símil en vuestras culturas?”, etc.

compromiso social con su entorno general, que le permita, también, acercarse al entorno, pasado y presente, de sus alumnos” (p. 62)

Como conclusión de este capítulo, merece una mención especial la motivación como el factor diferenciador hacia el aprendizaje de la L2 en adultos migrantes y alófonos. Villalba y Hernández (2000) señalan que “los profesores de adultos saben lo importante que es para sus alumnos el tener la sensación de que todos los días han aprendido algo nuevo” (p.118). Sarramona (1998) por su parte, considera que “los adultos solo se motivan por los aprendizajes que se integran en sus proyectos vitales y cuyos resultados los pueden aplicar a los problemas próximos” (p. 38-39). Este autor también considera que el grupo es un factor dinamizador y motivador en los programas de alfabetización, defendiendo que “la continuidad en él también dependerá de la vinculación a un pequeño grupo que mantenga la motivación inicial”¹⁴⁹ (p. 42).

La motivación hacia el aprendizaje es el resultado, a su vez, de múltiples y complejas razones, tanto personales de cada alumno o alumna, como extrínsecas a él o ella, como pueden ser: la necesidad de aprender la lengua para socializarse o para conseguir un trabajo; el clima positivo y amistoso del aula: la identidad de grupo; la identidad de estudiante; la capacidad del profesor o profesora para conducir la clase de manera lúdica y no tediosa; etc. A nuestro modo de ver, aprender es como empujar una piedra más o menos pesada: siempre requiere un esfuerzo. La diferencia radica en que una persona motivada hacia el aprendizaje empuja la piedra pendiente abajo mientras que la persona desmotivada la empuja pendiente arriba.

A continuación exponemos la investigación de esta tesis, donde, en primer lugar, se recogen las cuestiones de investigación.

¹⁴⁹ Aunque Sarramona hace referencia a programas de alfabetización de adultos, creemos que esta consideración es perfectamente aplicable en el contexto de la enseñanza del español como L2.

INVESTIGACIÓN

Capítulo 6

Cuestiones de investigación

Además, no se educa íntegramente al hombre disciplinando su inteligencia, haciendo caso omiso del corazón y relegando su voluntad

Francisco Ferrer Guardia

A lo largo del marco teórico hemos defendido el valor que las distintas culturas y lenguas tienen para las sociedades multiculturales, así como la necesidad educativa de su apreciación y utilización como recursos didácticos en las aulas del siglo XXI. Defendemos asimismo el valor de los preceptos de la educación intercultural como una necesidad para la cohesión y la justicia social de las sociedades actuales y futuras.

El aprendizaje de una lengua y la inmersión en una cultura distinta de la propia no es, sin embargo, una elección para muchas personas que se ven en la situación de dejar atrás sus lugares de nacimiento. Esta es una necesidad para su desarrollo y su integración personal, social y profesional en el territorio donde han migrado. Es aquí donde entra en juego, a nuestro modo de ver, la dimensión afectiva de la educación y la necesidad de plantear innovaciones didácticas e investigadoras que tengan en cuenta y desarrollen los temas relacionados con la identidad personal y social de estos colectivos. Estos temas representan, a nuestro entender, la piedra angular de cualquier relación educativa, en tanto que influyen en la autoestima y la motivación hacia la enseñanza y el aprendizaje de discentes y docentes, pero lo son más en el caso de las personas que han pasado por una migración, es decir: el desarraigo del lugar de origen sumado a las dificultades de desarrollarse en un nuevo territorio del que no se conoce la cultura ni se domina la lengua.

Entendemos la identidad de cada persona como un atributo dinámico y cambiante, un proyecto inacabado en constante reconstrucción y negociación de sus propias contradicciones. Señalamos que los lenguajes de la fotografía y el vídeo pueden representar un medio ideal de expresión de las identidades pasadas y presentes a través de la narración de historias personales que, además, puedan servir como lenguajes intermedios entre las lenguas de origen y las lenguas meta. En otras palabras: la foto-elicitación es una práctica didáctica innovadora que puede permitir a las personas revelar sus identidades en un clima afectivo de confianza y respeto hacia el Otro/a. Asimismo, la foto-elicitación representa una innovación educativa que integra la instrucción de la lengua con la formación en las competencias interculturales y actitudes personales que se debe esperar de cualquier ciudadano con conciencia crítica. Reconocemos igualmente la necesidad del aprendizaje de la lengua mayoritaria del territorio donde residen por parte de estos colectivos. Se han recogido en el marco teórico las principales aportaciones que desde la sociolingüística y la psicolingüística se han hecho al campo de la enseñanza y aprendizaje de la L2.

En relación con las anteriores ideas, se planteó una investigación que se enmarcase dentro de los preceptos de la educación intercultural y que integrase el aprendizaje de la L2 con la búsqueda de respuestas a las cuestiones de investigación. Como se puede intuir, estas cuestiones son una consecuencia lógica de los intereses investigadores y de los grandes temas del marco teórico: la educación intercultural, la didáctica de la segunda lengua, la identidad de las personas migrantes y la narración de historias mediante los lenguajes de la fotografía y el vídeo en personas adultas.

En base a esto, se plantearon seis cuestiones de investigación empírica repartidas en dos bloques: unas relacionadas con la dimensión formativa y otras relacionadas con la dimensión instructiva. La *dimensión formativa de la educación* se refiere aquellas situaciones que fomentan los procesos mentales superiores, como el análisis, el razonamiento crítico, la reflexión, etc., relacionada con la dimensión afectiva, emocional y ética de las personas y que

promueve los valores de la solidaridad, el respeto, la participación o la libertad. Por otro lado, la *dimensión instructiva de la educación* se relaciona con los procesos mentales de asociación y memoria que originan la capacitación de las personas para desarrollar habilidades técnicas e instrumentales para la resolución de tareas (Bautista, 2013). Educar es instruir y formar.

No obstante, aunque hemos utilizado esta distinción teórica, ambos tipos de procesos, los formativos y los instructivos, se dan de manera simultánea y complementaria en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Varios autores coinciden en señalar que emoción y cognición son un binomio indisoluble, forman parte de un todo que no se puede disgregar (Arnold y Brown, 2000; Ledoux, 1996; Mora, 2013). Entendemos que los procesos cognitivos se ven fuertemente influidos por el estado de ánimo de la persona en el momento del aprendizaje (Bisquerra, 2016; Ibarrola, 2016; Mora, 2013). Más aún, Mora (2013) defiende que, según los últimos descubrimientos en neuroeducación¹⁵⁰, que es la aplicación en educación de los conocimientos de la neurociencia, “las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria” (p. 66). No obstante, aunque reconocemos que en la práctica son indivisibles, es útil distinguirlos de manera teórica para poder responder de manera más ordenada y coherente a las seis cuestiones de investigación que se exponen a continuación, así como para organizar mejor la exposición y análisis de los datos analizados.

Exponemos continuación las seis cuestiones de investigación que se investigaron durante en el trabajo de campo.

¹⁵⁰ El mismo autor define la neuroeducación de la siguiente manera: “Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como de enseñar mejor en los profesores” (Mora, 2013, p. 25). En otras palabras, la neuroeducación es la aplicación en la educación de los conocimientos científicos sobre neurociencia.

Cuestiones de investigación relacionadas con la formación educativa

1. ¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía fomentar la *construcción y reconstrucción de significados* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso en un Centro de Educación de Personas Adultas?
2. ¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía *aumentar las relaciones interculturales* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso en un Centro de Educación de Personas Adultas?
3. ¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía *fomentar el conocimiento del Otro/a* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso en un Centro de Educación de Personas Adultas?
4. ¿Fomentan mejor la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a *las sesiones de foto-elicitación o las sesiones mediadas por el libro de texto*, en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso?

Cuestiones de investigación relacionadas con la instrucción educativa

5. ¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía ayudar a las personas lingüísticamente diversas a *aprender la L2* frente a las sesiones mediadas por el libro de texto?
6. Específicamente, en relación con el papel de la foto-elicitación en la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua ¿Qué funciones puede tener esta dentro del *aprendizaje de vocabulario* de la segunda lengua?

Exponemos a continuación todo lo relacionado con el método desarrollado para darle respuesta a las anteriores cuestiones de investigación.

Capítulo 7 Metodología

El conocimiento válido es aquel que vale la pena crear

Joe Kincheloe

7.1. Perspectivas metodológicas. Consideraciones previas

Como afirman Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p. 39), es la naturaleza de las cuestiones de investigación la que debe guiar y orientar la elección del método de investigación. Las preguntas de “cómo” y “por qué” suelen utilizarse en casos en los que se busca la interpretación de los hechos estudiados, mientras que las preguntas de “cuáles” y “cuántas”, se utilizan en casos que buscan la descripción de la realidad que se estudia (Simons, 2011, p. 55). De las seis cuestiones de investigación planteadas en esta tesis, recordamos, cuatro comienzan por: “¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía...?”; una pregunta comienza por: “¿Fomentan mejor...?”, dando a elegir entre dos opciones; y una pregunta comienza por “¿Qué funciones puede tener esta [la foto-elicitación] dentro del aprendizaje...?”. Por lo tanto, aunque en la anterior clasificación la mayoría de las preguntas buscan la interpretación de los hechos estudiados, existen dos preguntas que buscan también la descripción de la realidad, pudiendo traducirse una de ellas, la cuarta, por “¿cuál de las dos situaciones...?”. Para poder llegar a conocer cuál de las dos situaciones educativas fomenta mejor– o qué funciones puede tener la técnica de la foto-elicitación dentro del aprendizaje del vocabulario en L2, se debe antes comprender a fondo la realidad educativa que estudiamos.

La anterior distinción entre “describir” e “interpretar” recuerda al viejo debate entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa, o si se quiere, entre la pretensión de explicar (*erklären*) o entender (*verstehen*) (Bisquerra, 1989; Velasco y Díaz de Rada, 1997). El paradigma cuantitativo, basado en el positivismo lógico, busca las causas de los hechos sociales y presta escaso interés a los estados subjetivos de los individuos en el proceso de creación de significado, mientras que el paradigma cualitativo, basado en el enfoque fenomenológico, se interesa por la comprensión de la conducta humana desde los marcos de referencia de los individuos que viven los fenómenos sociales que se estudian (Bisquerra, 1989).

Ante la complejidad de las relaciones que se dan en las situaciones educativas, como intersección de diversos mundos culturales, sociales, psicológicos, ideológicos, históricos, políticos, económicos... estamos de acuerdo con Stake (2010, p. 43) cuando afirma que las acciones humanas rara vez tienen una explicación simple. En este sentido, es difícil poder afirmar de manera categórica que lo que una persona dice o hace se debe a una u otra única causa, de manera comparable a como se establecen relaciones causales en las ciencias físico-naturales.

Lo anterior no quiere decir, sin embargo, que no estemos interesados en las grandes realidades sociales, sino que pretendemos acceder al conocimiento desde un enfoque, pensamos, más humilde, a través de la inducción desde el estudio de lo particular y lo subjetivo; y no generalizando desde el estudio de grandes grupos de población (Velasco y Díaz de Rada, 1997). En relación con el tipo de generalizaciones que se dan en los estudios de caso, Stake (2010) señala que “de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales” (p. 78). De acuerdo con lo anterior, Simons (2011, p. 227) indica que en el investigador con estudio de casos tiene la obligación de demostrar que las conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos, o que puedan ser utilizadas por otros.

En relación con lo anterior, Kincheloe (2004) propone una “epistemología de la complejidad”. Este autor hace una fuerte crítica

a lo que él llama el pensamiento cartesiano, “monológico”, reduccionista y descontextualizado, que responde a un “paradigma del orden y la fragmentación” (p. 5) y que entiende que todos los fenómenos deben ser separados en sus partes constitutivas para facilitar su estudio. Este autor argumenta que “el análisis del mundo en ese contexto se vuelve fragmentado y desconectado”¹⁵¹ (ibíd.). También reprocha que, en ese caso, se pierda el significado que nace de las interrelaciones; además de que las cuestiones acerca de los propósitos de la investigación y su valor para la condición humana son dejadas de lado “en una orgía de correlaciones y descripciones trianguladas” (ibíd.). Aunque reconoce que la investigación empírica es necesaria, argumenta que esta no es suficiente, ya que se debe complementar con lo que él llama la “investigación filosófica”, que se hace preguntas ontológicas y epistemológicas como: ¿Qué conocimiento es más valioso?; ¿Qué es conocimiento?; ¿Qué significa saber algo? ; ¿Cómo distinguimos entre conocimiento valioso y no valioso?; ¿Qué es rigor en el proceso de investigación? (op. cit. p. 13–14). La propuesta de este autor es redefinir la noción de “rigor”, que comienza, entre otras acciones, cuando el investigador o investigadora reconoce y trabaja con la complejidad; ve el mundo tal y como podría ser; democratiza el proceso de investigación; se alfabetiza en las cuestiones relacionadas con el poder y en cómo este modela todos los aspectos del proceso investigador; y, por último, solventa la “cuestión de la subjetividad” no reprimiéndola, sino intentando comprender cómo condiciona la investigación. Es decir, según esta concepción el rigor empieza cuando el investigador o investigadora llega a entender “la construcción social del ser, la influencia de la identidad en la percepción y la influencia de la percepción en la naturaleza de la investigación” (op. cit. p. 6).

Respecto a lo anterior, varios autores critican la visión de los “objetivistas” acerca del conocimiento, que asume que el significado en el mundo existe separado de la experiencia individual (Bruner, 1988; Kincheloe, 2004; Stake, 2010). Kincheloe (2004, p. 6) argumenta

¹⁵¹ Todas las citas de Kincheloe (2004) han sido traducidas por el autor de esta tesis del original en inglés.

que las suposiciones y propósitos del investigador siempre encuentran la manera de entrar en la investigación, marcando la diferencia en cuanto a cómo se produce el conocimiento. Nos preguntamos, ¿acaso el investigador no elige unos temas, unas cuestiones o unas variables y no otras? ¿Acaso sus intereses investigadores no estarán modelados por motivaciones que tienen una estrecha relación con su historia de vida o con sus deseos sobre el futuro? ¿Acaso no puede elegir qué resultados publicar y cuáles dejar en el cajón del escritorio? Este autor afirma que “incluso en las formas más prescritas de investigación empírica cuantitativa las preferencias y suposiciones del investigador modelan el resultado de la investigación” (p. 6). En sus propias palabras, “el camino que escojo determina lo que encuentro” (ibíd.). Respecto a lo anterior, Angrosino (2012, p. 97) advierte que, aunque lo que una persona diga sea falso “objetivamente”, sus opiniones nunca son irrelevantes.

En el otro lado de la balanza, se han criticado, por “subjetivistas” y “relativistas”, las aproximaciones epistemológicas que defienden la creación del conocimiento a través de la interpretación conjunta de los hechos por parte de los agentes implicados en la investigación, tal y como ocurre en las sesiones de foto-elicitación que señalamos más adelante. Es decir, si no puedo establecer lo que es la “verdad” de un fenómeno social, si todo el conocimiento es relativo, ¿qué puedo llegar a conocer? La primera respuesta en que podemos pensar es: “reconozco que no puedo conocerlo todo, pero eso no merma mis aspiraciones de intentar comprender más”. Tal y como comentamos anteriormente, Bruner (1997, p. 32) recuerda que, ante el temor al relativismo y al escepticismo extremo no todo vale, pues existen unas reglas de evidencia, consistencia y coherencia que todo proceso de creación de conocimiento debe cumplir. Es decir, una posición perspectivista no niega el sentido común ni las leyes de la lógica. Por lo tanto, ni todas las perspectivas valen ni todas valen lo mismo. Respecto a la anterior objeción al postulado perspectivista y en el caso concreto de la investigación etnográfica, Velasco y Díaz de Rada (1997) argumentan “no hay que olvidar que una parte sustancial del procedimiento etnográfico, el *trabajo de campo*, trata de

poner en constante relación dialógica esas categorías del investigador con las categorías de los agentes de la cultura estudiada” (p. 235).

Es decir, reconocemos que como investigadores nos resulta imposible deshacernos por completo de nuestras categorías subjetivas, en tanto que nuestras observaciones estarán condicionadas por la forma en que vemos el mundo como seres con historia y anhelos. No obstante, pensamos que la mejor forma de solventarla es haciéndola explícita y visible a los ojos de la audiencia, para que esta decida en qué medida el conocimiento que se ha creado y que le es presentado es válido a la luz de la razón y del pensamiento lógico y crítico. Creemos que la realidad social que se conoce a través de la investigación es siempre una interpretación subjetiva, en tanto que el significado que se le otorga a los fenómenos “está preinscrito en el acto de ser en el mundo, el proceso de investigar y los objetos de investigación” (Kincheloe, 2004, p. 16). En definitiva, estamos de acuerdo con M. Banks (2010) cuando afirma que “simplemente, la mayoría de los investigadores en la actualidad reconocería que no existe la recogida de datos libre de valores” (p. 36).

Las anteriores reflexiones nos llevan a cuestionar los estándares tradicionales de rigor en la investigación en las ciencias sociales: la “validez” y la “fiabilidad”. La validez, explica Simons (2011, p. 178) “tiene que ver con nuestra forma de dar garantía a un trabajo: si es sólida, defendible, coherente, bien fundamentada, adecuada al caso y ‘merecedora de reconocimiento’”. Tradicionalmente, estos dos estándares se han basado en el paradigma positivista-experimental, que asume que la realidad es constante y por lo tanto susceptible de ser medida objetivamente (op. cit., p. 22). Según esta visión, en el mundo educativo “se denomina validez de un test al grado en que permite medir lo que pretende medir” (Bisquerra, 1989, p. 91); y fiabilidad al “grado de consistencia de un instrumento de medida” (op. cit., p. 92). Sin embargo, en el enfoque metodológico que se presenta aquí, la investigación con estudio de caso, el principal instrumento de medida es el propio investigador (Simons, 2011, p. 21) y este, reconocemos, tiene un error de medida variable, con lo

que no podemos asegurar su fiabilidad –y por lo tanto su validez–, en los estrictos términos que se acaban de mencionar.

No obstante, hace ya tres décadas que fue esbozada la traducción de los criterios tradicionales que garantizan la validez y la calidad de las investigaciones educativas a otros términos que se adecuan mejor a la naturaleza de la investigación cualitativa. Simons (2011, p. 179) señala que Guba y Lincoln introdujeron ya en 1985 los términos “veracidad” y “autenticidad”.

La veracidad sería la traducción del término validez a los términos naturalistas. Esta implica que los hallazgos que el investigador o investigadora presenta sean verdaderos, reales (es decir, no inventados). Además, los hallazgos no solo deben ser válidos para la comunidad científica, sino que deben servir a toda la sociedad, empezando por los participantes del estudio.

El concepto de autenticidad, por otro lado, “incluye la imparcialidad, el respeto a las opiniones de los participantes, y el darles poder para actuar” (Simons, 2011, p. 180). La validez interna se traduce en “credibilidad” y se consigue cuando los hallazgos son comprensibles y relevantes para los participantes y otros públicos; la validez externa en “transferibilidad”; la fiabilidad en “confiabilidad”; y la objetividad en “confirmabilidad”. Simons (2011) señala que los propios autores reconocieron que estos, aunque son criterios alternativos, “suenan a positivistas” (p. 180), pero defiende que se deben entender en el contexto del debate de aquel momento entre los métodos cualitativos y cuantitativos.

Nos preguntamos ahora qué validez tiene nuestra investigación empírica o qué le otorga la cualidad de ser sólida, defendible, coherente, bien fundamentada, adecuada al caso y ‘merecedora de reconocimiento’. A este respecto, creemos que la investigación que aquí se presenta cumple con los anteriores criterios. El objetivo del presente capítulo no es otro que el del presentar el método seguido para contestar a las cuestiones de investigación planteadas y dar cuenta de este rigor metodológico. Asimismo, esta investigación que es “veraz” y “auténtica”. Tratamos de demostrar esta afirmación a

lo largo de este capítulo y del informe de investigación, presentando evidencias de los hechos que se exponen.

Por último, atendiendo al sentido literal de la palabra “validez” y más allá de acepciones metodológicas, nos preguntamos qué hace “válida” a la investigación que aquí se presenta. Más allá del valor de este como un trabajo que permita a su autor obtener el título correspondiente, lo hace realmente válido son las experiencias, vivencias y aprendizajes que gracias a él tuvieron los/as participantes y el investigador. Es decir, en el caso de los/as participantes de investigación, creemos que el hecho de haber formado parte de la investigación les reportó unos beneficios en su formación en tanto que seres humanos sociales, además del aprendizaje de la L2. Por parte del investigador, los conocimientos y habilidades que la práctica que supuso el trabajo de campo le reportará beneficios en su tarea investigadora y docente futura. El objetivo de esta tesis no debería ser otro que el de dar cuenta de tales experiencias y aprendizajes.

7.2. Justificación de la elección del estudio de caso como método de investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza del conocimiento que se pretendía construir, así como las convicciones epistemológicas señaladas acerca de la forma de construir el conocimiento en la investigación educativa, se decidió que el método de investigación más adecuado a las anteriores pretensiones y condiciones de investigación era el *estudio de caso*¹⁵². Stake (2010) lo define como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son

¹⁵² Simons (2011) explica que el estudio de caso ha sido definido por varios autores como un enfoque, una metodología o una estrategia. Esta autora prefiere el término enfoque, “para indicar que el estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico” (p. 20). Nosotros nos referimos a él como un “método”, en el sentido que le otorga Bisquerra (1989): “el camino para llegar a un fin” (p. 55).

importantes” (p. 11). Este autor señala que la elección del caso de estudio se realiza por su valor particular e intrínseco y no por ser representativo de una realidad más amplia. De manera similar, Simons (2011), lo define como “el estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p. 19).

Lo particular, lo exclusivo, en nuestro caso, fue la realización de unas sesiones de foto-elicitación dentro de una clase de español para adultos migrantes, que pretendían dar respuesta a nuestras cuestiones de investigación. Aunque hablamos de estas sesiones más adelante, creemos justificado el valor intrínseco del caso para su estudio. Recordamos de nuevo una cita ya utilizada de Bautista (2011b), quien señalaba lo siguiente: “observamos que no hay investigaciones interesadas en el *uso de narraciones audiovisuales* como sustrato de las relaciones interculturales dirigidas a los aspectos formativos de la enseñanza; es decir, entre otros fines, a fomentar el conocimiento mutuo (del Otro/a)...” (p. 117). Las cuestiones de investigación planteadas pretendían cubrir esta carencia.

Por otro lado, este método de investigación nos permitiría ir reajustando el estudio a las necesidades, condiciones y dificultades particulares que el caso nos iría mostrando. Es decir, este método admite un diseño flexible, no preordenado, lo que Simons (2011, pp. 54–55) ha denominado el “diseño emergente”, que entiende que el plan se va reconfigurando en la propia actividad investigadora en el campo¹⁵³. El diseño emergente del que nos informa Simons tiene relación, a nuestro modo de ver, con el concepto de “bricolaje” en la investigación, introducido por Denzin y Lincoln (eds.) (2000) y conceptualizado por Kincheloe (2004) en su obra. Según este autor, el bricolaje supone emplear distintos instrumentos y estrategias metodológicas según se van necesitando en el proceso cambiante de la investigación. Para este autor, las interacciones que se establecen entre el investigador y los objetos de estudio son siempre

¹⁵³ Monclús (1996, p. 141) explica que, en lo particular de la investigación educativa con adultos, el diseño requiere de una flexibilidad suficiente ya que, hasta que el investigador/a no entra en el campo, no puede conocer qué preguntas hacer ni cómo hacerlas.

complicadas, impredecibles y complejas, lo que negaría la posibilidad de planificar las estrategias metodológicas de antemano.

En relación con las “preguntas temáticas”, Stake (2010, p. 28ss) señala que estas deben ser continuamente, durante todo el proceso de investigación, reformulados y matizados, para que se ajusten cada vez más a la particularidad del caso que se estudia. A propósito de esto, Simons (2011, p. 56) argumenta que los temas, al igual que las preguntas de investigación, no deben restringir el proceso de investigación, es decir, no deben limitar los posibles descubrimientos sobre otros temas quizá no planteados previamente por el investigador/a. En relación al proceso etnográfico, en el que la metodología que aquí se presenta se ha fundamentado, Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 126) explican que este debe consistir más en la búsqueda de problemas y preguntas pertinentes que en la intención de solucionarlos y de dar respuestas concluyentes. Estos autores señalan que las técnicas utilizadas deben servir para formular cada vez preguntas más significativas.

Sin embargo, pensamos que algunas decisiones metodológicas podían y debían ser tomadas de antemano, siempre teniendo en cuenta la contingencia de los fenómenos que se pretendían estudiar. Es decir, si el diseño de investigación era construido con la suficiente flexibilidad, podría aguantar la incertidumbre e impredecibilidad de los acontecimientos humanos que se dan en las situaciones educativas¹⁵⁴. En relación con esto, Simons (2011, p. 55) explica que en el diseño previo a la entrada al campo en el estudio de caso, se deben tener en cuenta, al menos, los siguientes cuatro factores: se deben identificar las preguntas o cuestiones de investigación; se debe pensar en la metodología general que se llevará a cabo; se debe pensar en el criterio que se seguirá para la elección de los participantes; y, por último, se deben tomar decisiones sobre los procedimientos éticos que aseguren un trato justo con los/as participantes del estudio.

¹⁵⁴ Por ejemplo, el diseño emergente permite diseñar un cuestionario una vez ha comenzado el trabajo de campo si el investigador/a así lo cree conveniente.

Por otro lado, este método nos permitía el desarrollo de las técnicas de recogida de datos que mejor conviniesen a cada cuestión y a cada momento de investigación, ya que, como señala Simons (2011), la principal característica del estudio de caso –y que lo diferencia de otros métodos exclusivamente cualitativos– es que este se sirve de los métodos que necesite para comprender el caso. En otras palabras “la metodología no define el estudio de caso” (p. 23). De manera análoga, Kincheloe (2004) afirma que “debemos utilizar los métodos que mejor se adapten para responder a nuestras cuestiones sobre un fenómeno”¹⁵⁵ (p. 4). Lo anterior quiere decir que el estudio de caso debe servirse de aquellas técnicas de recogida de datos, sean preminentemente cualitativas, cuantitativas, o ambas, que mejor sirvan para conocer y comprender el caso. Sin embargo, tal y como reconoce Simons (2011, p. 24), las técnicas típicas del estudio de caso son de tipo cualitativo: la entrevista, la observación y análisis de documentos¹⁵⁶.

En relación con lo anterior, Stake (2010, p. 12) argumenta que no existe una única manera de llevar a cabo investigaciones con estudio de caso, sino que cada caso particular condicionará las técnicas de recogida y análisis de datos, el rol del investigador o la duración del trabajo de campo, entre otras. Por último, el estudio de caso tiene una pretensión de futuro, es decir, no quiere solo describir una situación sino que quiere informar a la acción. En relación con lo anterior, este autor señala que “el objetivo del investigador no es tanto una representación verídica como un estímulo a una reflexión posterior, con lo que se ofrece a los lectores las mayores oportunidades de aprendizaje” (p. 46).

¹⁵⁵ Traducción propia.

¹⁵⁶ De hecho, Simons (2011, p. 32) señala que el estudio de caso no es lo mismo que la investigación cualitativa, aunque reconoce que comparte muchos supuestos epistemológicos con las tradiciones antropológicas y sociológicas. Monclús (1996), por su parte, defiende que, en términos generales, lo cualitativo tendrá preferencia en la investigación con adultos, es decir, se trataría de “conocer en profundidad el mundo de los adultos desde la perspectiva de su educación” (p 116).

7.3. Fases de investigación

Una vez planteadas las consideraciones previas sobre la forma de acceder al conocimiento en la investigación educativa y justificada la elección del estudio de caso como método de investigación, se desarrolla a continuación todo lo relacionado con el método seguido para dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas. Para ello, seguimos las indicaciones de Ardévol (2006, p. 202), quien señala que las cuatro fases establecidas de la investigación son: (1) la planificación, delimitación del campo de estudio, elaboración del marco de aproximación teórica y elección metodológica; (2) el trabajo de campo y la construcción de los datos; (3) la preparación y análisis de la información; y, por último, (4) la exposición de resultados. Tomando estas indicaciones como punto de referencia, se decidió estructurar lo que resta de este capítulo de la siguiente manera:

Fase I. Diseño metodológico. *El verano de 2014*

Fase II. Trabajo de campo. *El curso 2014/2015*

Fase III. Análisis de datos. *El otoño de 2015*

Fase IV. Informe de investigación. *El Año 2016*

7.3.1. Fase I. Diseño metodológico. *El verano de 2014*

Esta fase de investigación comprende el periodo de toma de decisiones metodológicas que sucedió previamente a la entrada en el campo del investigador, durante el verano de 2014. Debemos ahora explicar al lector/a que este sería un “diseño emergente”, tal y como hemos señalado en el apartado anterior, por lo que algunas decisiones metodológicas fueron tomadas durante en el transcurso mismo del trabajo de campo. Por ejemplo, las cuestiones de investigación se fueron reformulando una vez el investigador había entrado a investigar en el campo, desde las cuestiones primigenias planteadas antes de comenzar a diseñar la investigación, hasta las

cuestiones que serían finalmente respondidas en el informe que se presenta en esta tesis.

Debemos comenzar por explicar que el investigador tuvo la oportunidad de trabajar como profesor del curso de “español para inmigrantes” del Centro de Educación de Personas Adultas –CEPA– Villaverde durante el curso 2014/2015¹⁵⁷. Esta posibilidad de trabajo cumplía con creces los dos criterios de Stake (2010, p. 17) para la selección de un caso. Según este autor, el primer criterio es que el caso nos ofrezca la mayor posibilidad de comprender y aprender de él, es decir, que nos ofrezca la mayor rentabilidad de lo que podemos aprender. El segundo criterio consiste en que el caso nos permita trabajar e indagar con facilidad, es decir, que nos permita desarrollar el trabajo de campo sin trabas ni dificultades y donde se reciba positivamente el trabajo del investigador/a.

Creemos necesario insistir en la importancia de esto, pues significaba que el investigador tenía la posibilidad de recoger *in situ* los datos necesarios para contestar a las cuestiones de investigación durante la práctica docente, pudiendo llegar a establecer unas relaciones personales de confianza con los/as participantes observando y registrando día a día cómo se relacionaban entre ellos/as y con él y cómo evolucionaban estas relaciones, observando y registrando a su vez el contexto del aula. La información registrada a lo largo del curso, a buen seguro, produjo unos datos más ricos que en el caso de que el investigador hubiese sido un observador externo al aula que recoge los datos en una clase impartida por otro profesor o profesora. En relación con esto, Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 47) argumentan que el objetivo de las descripciones en etnografía es ofrecer relatos significativos. Es decir, deben tener una direccionalidad, desde lo desconocido hasta lo conocido, explicitando las razones lógicas que han motivado este camino. Según defienden estos autores, las descripciones que se realizan en el trabajo de campo variarán según sea el estatus del investigador en el mismo. El estatus del investigador, como profesor de español de

¹⁵⁷ La información sobre este CEPA y el distrito de la ciudad de Madrid que le da el nombre será debidamente desarrollada en el apartado que explica el contexto de investigación.

un grupo de adultos migrantes y alófonos, suponía una gran oportunidad para cumplir con las pretensiones investigadoras.

– El rol del investigador en el campo –

Monclús (1996) señala que el escenario ideal de investigación con adultos es aquel en el que el observador accede de manera fácil al escenario, “establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigadores” (p 141). Según estos criterios, si conseguía establecer una buena relación con los/as participantes, el investigador se encontraría ante la posibilidad de entrar a investigar en el escenario ideal de investigación. Los anteriores argumentos guardan cierta semejanza con uno de los preceptos teóricos de la Investigación-Acción¹⁵⁸: el profesor debe ser un investigador de su propia praxis, tal y como se planteaba en esta investigación (Pérez Gómez, 1990, p. 16ss).

En relación al rol del investigador en el campo, recordamos que Simons (2011, p. 21) defiende que en el estudio de caso el principal instrumento en la recogida de datos, el análisis y la redacción del informe, es el propio investigador. Esta autora explica que el rol del investigador con estudio de caso puede ser el de un educador, un cineasta, un periodista, un historiador, un observador imparcial, etc. y que este rol deberá ser decidido previamente a la entrada en el campo. Stake (2010, cap. 6), por su parte, señala que el investigador puede ser un profesor, un defensor, un evaluador, un biógrafo o un intérprete, influyendo cada uno de estos roles de manera decisiva en las relaciones que establece en el campo.

Con respecto a las anteriores posibilidades, es evidente que el rol principal del investigador en este trabajo sería el de profesor, aunque no el único. Debido a los temas y cuestiones de investigación y a la

¹⁵⁸ Elliot (1990, cap. 3) explica que la Investigación-Acción utiliza el estudio de caso como método para diagnosticar el problema de la realidad que se quiere conocer, para proponer una discusión y análisis de los hallazgos y más tarde poder plantear la acción.

propia naturaleza de este método, como el estudio de la totalidad de un caso, además del papel de profesor, el investigador también tuvo el papel de biógrafo, en tanto que se buscaba conocer a los/as alumnos-participantes en profundidad, sus historias de vida, la historia de su migración, sus familias, sus anhelos y miedos, etc. Este rol justifica la decisión del diario de investigación como instrumento de recogida de datos, de lo que hablamos más adelante. Esta actitud de indagación cuasi-periodística ante las vidas personales de los/as participantes fue una constante durante el trabajo de campo que se presenta más adelante. Por un lado, nos interesaba conocer sus historias de vida porque de esta manera podríamos llegar a comprender el caso de una manera holística. Por otro lado, este conocimiento era relevante para uno de los temas centrales de esta tesis: la identidad o identidades de los/as participantes¹⁵⁹. Estos dos intereses, pensamos, se realimentaban el uno al otro.

Por último, un aspecto relevante en relación a las voces que hablan en esta tesis es que el investigador y autor de esta tesis –siempre con la inestimable orientación y ayuda de su director de tesis– fue a la vez el profesor que desarrolló las clases de español para inmigrantes donde se llevó a cabo el estudio de las sesiones de foto-elicitación, también conducidas por él. Por esta razón, las “presentación de datos” de cada cuestión de investigación está escrita en la primera persona del singular. Pensamos que esto asegura la coherencia de la persona que escribe y la persona que habla en datos como los fragmentos del diario de investigación o las transcripciones. Sin embargo, los apartados de “análisis, interpretación y discusión” de los datos de cada cuestión de investigación, el profesor-investigador habla de sí mismo en tercera persona con el objetivo de obtener una necesaria distancia de los datos que se analizan.

Por último, también está escrito en primera persona del singular el apartado en el que el investigador y autor de esta tesis presenta a los/as participantes del estudio y se presenta a sí mismo, en el apartado 8.1. Por lo demás, en el resto de los capítulos de esta tesis

¹⁵⁹ Debemos reconocer que el investigador no era consciente en esta fase de diseño de los roles que desarrollaría en el trabajo de campo.

se combina la primera persona del plural (en este caso, “plural de modestia”) con las formas impersonales de los verbos.

– Tipo de estudio de caso: *el estudio etnográfico* –

En relación con el tipo de caso diseñado para esta investigación, Stake (2010, p. 16–17) explica que existen tres tipos de casos posibles: “el estudio de caso intrínseco”, aquel en el que el caso tiene un interés científico en sí mismo; “el estudio de caso instrumental”, en el que el su interés es comprender una situación distinta extraña que se puede llegar a aprehender a través del caso; y por último, “el estudio colectivo de casos”, en el que se pretende conocer las características comunes a varios casos estudiados. Según la anterior clasificación, el tipo de caso de esta investigación es el instrumental, ya que lo que se pretendía era dar respuesta a unas cuestiones de investigación y sobre unos temas planteados previamente por el investigador.

Simons (2011, p. 43–45) explica que existen otros tres tipos de estudio de caso además de los mencionados: “el estudio de caso dirigido por la teoría o generado por la teoría”; el “estudio de caso evaluativo”; y, por último, el “estudio de caso etnográfico”. De entre estos tres, pensamos que el estudio de caso que aquí se presenta está entre el primero y el tercero. Por un lado, es evidente que el marco teórico condicionó en gran medida los temas de análisis durante el trabajo de campo. Por otro lado, las técnicas de recogida de datos fueron principalmente las utilizadas en el estudio de caso de tipo etnográfico.

El origen del estudio de caso etnográfico, según Simons (2011), se encuentra en la tradición antropológica o sociológica. Este utiliza métodos cualitativos, como por ejemplo la observación participante, “y se ocupa de interpretar el caso en relación con una teoría o unas teorías de la cultura” (p. 44). No obstante, el estudio de caso de tipo etnográfico permite una variedad de métodos más amplia que la etnografía clásica. También, se diferencia de esta en dos aspectos: por un lado, la etnografía clásica requiere de una inmersión prolongada en el campo mientras que el estudio de caso etnográfico

no. Por otro lado, el objeto de estudio –la sociedad y su cultura– no tienen por qué estar alejadas en el espacio ni ser desconocidas por el investigador. Simons (2011) concluye que, aunque comparte métodos con la etnografía, como la observación participante o la entrevista, “el estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa *particular*, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura” (p. 45). Aunque también se aspiraba a conocer y comprender el caso en su totalidad, el proyecto o programa particular fue la realización de las sesiones de foto-elicitación.

En relación con lo anterior, Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 28) explican que, en las etnografías, la primera fase consiste en un “desplazamiento” del investigador al campo, y que este se basa en cierto “sentido de la diferencia” entre las culturas, propias y ajenas, que se dan en el trabajo de campo. Creemos que el sentido de la diferencia entre el investigador y los/as participantes se basaba en tres factores principalmente: encontrarse o no fuera de su país de origen; dominar o no el español; y la cualidad de profesor o alumno. Por un lado, el investigador era una persona que vivía en el país en el que había nacido, mientras que los/as participantes serían todas personas migrantes procedentes de otros países que residían en ese momento en España. Es decir, podríamos hablar de diferencia entre el investigador no migrante y autóctono y los/as participantes migrantes y alóctonos. Por otro lado, la lengua materna del investigador era el español, mientras que las lenguas maternas de los participantes no. Por último, existía una relativa distancia en cuanto al rol del investigador, como profesor, y el rol de los/as participantes, como alumnos/as.

En el informe de investigación se distingue entre los dos tipos de sesiones: las que llamamos “sesiones mediadas por el libro de texto” y las que llamamos “sesiones de foto-elicitación”.

- Sesiones mediadas por el libro de texto y sesiones de foto-elicitación -

Sesiones mediadas por el libro de texto

Estas sesiones consistieron en clases donde se impartió la materia, el español como L2, combinando las estrategias didácticas magistrales con otras activas y participativas. El elemento distintivo de estas sesiones sería la utilización del libro de texto, el principal material de apoyo para la instrucción de las distintas destrezas comunicativas. El libro de texto que se eligió fue el “Método de español para extranjeros. Prisma nivel inicial A1+A2 Fusión”, escrito por Bueso et al. (2013), de la editorial Edinumen¹⁶⁰. Este material se componía de tres ítems: el libro donde se recogen los contenidos y los ejercicios divididos en 19 unidades didácticas; el libro de ejercicios, también dividido en las 19 unidades didácticas; y un CD con los ejercicios para practicar la destreza de comprensión oral. El investigador eligió este libro de texto mediante un criterio basado en tres aspectos fundamentales: interculturalidad, diseño y variedad de destrezas para practicar en los ejercicios. En el criterio del investigador, este libro de texto cumplía mejor que otros similares con los preceptos de la educación intercultural explicados en el marco teórico; además, tenía un diseño más atractivo que otros – fotografías, colores, etc.-; y, por último, contenía una variedad notable de ejercicios para practicar las distintas destrezas de la competencia comunicativa. En definitiva, este libro cumplía mejor que otros con las pretensiones educativas del investigador como profesor de español para un grupo de adultos migrantes.

Debemos también indicar que estas sesiones supondrían la mayor parte del tiempo de clase. Es decir, el investigador planeaba impartir la materia de español como L2 con el libro de texto y, ciertos días,

¹⁶⁰ Debemos explicar que el libro de texto fue elegido en los primeros días del *trabajo en el campo* una vez se hubo evaluado al alumnado y su nivel de dominio del español. Es decir, no se eligió en esta fase de diseño de investigación. Sin embargo, se ha incluido en este apartado por una cuestión de coherencia expositiva, ya que nos parecía importante explicar ahora la diferencia entre los dos tipos de sesiones.

dentro del horario de la clase, realizar las sesiones de foto-elicitación. Por último, pensábamos que en estas sesiones primarían los contenidos y los ejercicios destinados a la dimensión instructiva sobre la formativa, por más que la dimensión formativa siempre esté representada ya que ambas son intrínsecas, inseparables. En este sentido, parece claro que el rol del investigador en estas sesiones, en tanto que profesor de L2, sería el de una figura central de la instrucción, ya que era hablante nativo de español con conocimientos pedagógicos. El rol de los/as participantes de investigación, durante estas sesiones, sería el de alumnos y alumnas de una clase de L2. Estas sesiones durarían todo el curso académico desde octubre de 2014 hasta octubre de 2015.

Sesiones de foto-elicitación

Este segundo tipo de sesiones tendría una duración aproximada de 15 a 30 minutos y en ellas estudiaría la técnica de la foto-elicitación¹⁶¹. En primer lugar, nos resultaba evidente que, en un ejercicio de elicitación, es decir, de evocación, de provocación de los recuerdos y opiniones... era necesario trabajar sobre temas que fuesen importantes y accesibles para los/as participantes. Por esta razón se decidió que los tres temas de las sesiones de foto-elicitación serían: “mi país de origen”; “mi familia”; y “el barrio donde ahora vivo”. Asimismo, se pensó que, dados los temas y las cuestiones de investigación planteados y la naturaleza de la muestra –adultos con una historia de vida con un proceso migratorio– sería interesante observar las diferencias que existían entre los tres en relación con aspectos como, por ejemplo, los temas que emergían de cada uno de ellos; la cantidad de sesiones que se realizarían de cada uno; o lo motivados/as que se mostrasen los alumnos/as frente a cada uno de los temas propuestos. Estos temas nos permitieron estudiar a fondo uno de los temas transversales de esta tesis: la identidad o

¹⁶¹ Tal y como explicaremos en el apartado del trabajo de campo, también se llevó a cabo una sesión en la que una participante llevó un vídeo en vez de una fotografía para trabajar ese día.

identidades de las personas migrantes y aprendices de la lengua mayoritaria.

Por otro lado, se decidió que las fotografías que los/as participantes trajesen al aula para trabajar en estas sesiones debían ser fotografías personales y no imágenes de internet o fotocopiadas de una revista, periódico o cualquier otro material impreso, ni tampoco imágenes elegidas por el investigador. Para obtener datos mediante fotografías, M. Banks (2010) recomienda no utilizar fotografías que no tengan ningún vínculo con los participantes o que hayan sido seleccionados por el investigador/a *ad hoc*. Este autor argumenta que el valor sociológico de estos proyectos depende en gran medida de la propiedad de las imágenes “que o bien son propiedad de los sujetos o bien están muy relacionadas de alguna manera con ellos” (p. 94), sin duda preferible al caso en que ni participantes ni investigador tienen un vínculo con las imágenes.

Banks (2010) añade que en la investigación visual es clave la narrativa, que “se refiere a la organización intencional de información presentada –para nuestros propósitos– aparentemente dentro de una imagen o secuencia de imágenes” (p. 34). Si la narrativa es la historia que las imágenes cuentan, cabe distinguir, como hace este autor, entre la “narrativa interna” y la “narrativa externa” de una imagen. La narrativa interna nace de la pregunta “¿qué aparece en la fotografía?” y se refiere a la descripción de los elementos que en ella se observan –como personas, objetos, paisajes, etc.–, y a los elementos de realización de la fotografía –como la luz, el encuadre, la angulación, etc.–. La narrativa externa, sin embargo, nace de las preguntas “¿quién hizo la fotografía?”, “¿cuándo la hizo?” o “¿por qué la hizo?” y se refiere al contenido profundo de la misma, a la historia tras la fotografía.

Las narrativas externas e internas se pueden comparar con otros dos conceptos que Ball y Smith (1992, p. 26–27) introdujeron al explicar el análisis de contenido de fotografías: el contenido manifiesto y el contenido latente de una imagen. Por ejemplo, el contenido manifiesto de una fotografía donde se observa una persona corriendo podría ser la descripción de esa persona, de la ropa que

lleva puesta, por dónde corre, qué momento del día es, qué tiempo hace, etc. El contenido latente de esa fotografía podría ser –quizá– el significado del esfuerzo y la superación de esa persona, quien decidió que correría una maratón el mismo día que le diagnosticaron una grave enfermedad. En estos términos, una imagen publicitaria puede contener una narrativa interna y un contenido manifiesto amplios pero una narrativa externa y un contenido latente nulos para las personas que no conocen el proceso ni el contexto de creación de la misma. En cambio, las fotografías personales se caracterizan por contener una narrativa externa y un contenido latente notables, que pueden ser transmitidos por la persona que posee la fotografía y de la que conoce sus pormenores. Por esta razón, era una exigencia relevante que las fotografías fueran realizadas por el/la participantes –o por un familiar o amigo/a suyo–, pues eso facilitaba que contasen con un contenido latente y una narrativa externa suficientes.

La anterior distinción entre las narrativas internas y externas o el contenido manifiesto y el contenido latente de una fotografía, nos ofrecía la base teórica para diseñar el funcionamiento de las sesiones de foto-elicitación. Estas se desarrollarían en dos momentos o fases fundamentales: primero, la “fase de descripción”, seguida de la “fase de profundización”.

- *Fase de descripción*: en esta primera fase, el/la participante protagonista, que trae la fotografía al aula, no podría hablar, siendo los demás participantes los que describen los elementos que se observan en la imagen. Aunque en esta primera fase se analiza el contenido manifiesto o la narrativa interna de la fotografía, el resto de participantes puede realizar preguntas y formular conjeturas o hipótesis sobre dónde fue tomada, en qué momento del día, quién la tomó, por qué se tomó, etc. Lo que se busca con esta fase es que el/la participante protagonista pueda extrañarse de lo que hasta ese momento le había resultado familiar, al plantear los/s compañeros/as miradas distintas, fijar su

atención en unos elementos o aspectos que hasta entonces habían pasado inadvertidos a los ojos del protagonista¹⁶².

- *Fase de profundización*: en la siguiente fase, de profundización, se analizaría el contenido latente o la narrativa externa de la imagen. El/la participante protagonista da respuesta a las cuestiones planteadas por sus compañeros/as, además de explicar todos los conocimientos que tiene sobre la misma –quién tomó la fotografía, dónde fue tomada, qué muestra en realidad la fotografía, qué elementos o personas están fuera del encuadre, etc.- dando así respuesta a las conjeturas e hipótesis que los compañeros/as habían planteado en la anterior fase. Una de las preguntas clave de esta fase es “¿Por qué has elegido esta fotografía?” ya que apela directamente a las emociones y pensamientos que esa fotografía evoca en la persona que lleva al aula. Esta es la fase de acceso a los significados profundos que están encerrados en la imagen. Aunque es la pretensión de toda la sesión de foto-elicitación, es en esta fase en particular cuando se busca que se produzca la construcción y reconstrucción de significados.

El rol del investigador durante estas sesiones debía ser el de dinamizador de las mismas, explicando su funcionamiento, realizando las primeras preguntas sobre lo que se observa en la fotografía o controlando los tiempos de cada fase. Se decidió que el rol del investigador debía ser menos preponderante que en las sesiones mediadas por el libro de texto. El investigador pasaba a ser, en cierto modo, un participante más, tratando de buscar las aclaraciones pertinentes, haciendo explícito lo tácito. Sin embargo, aunque podía guiar con sus preguntas o realizar comentarios, debía cuidarse de no condicionar a los/as participantes. Por ejemplo, no

¹⁶² Recordamos que este ejercicio: “el descentramiento de la propia mirada”, se basa en el criterio de “conciencia cultural”, uno de los tres que Álvarez et al. (2005) proponen para evaluar la competencia intercultural de los profesores.

debía juzgar ni dar su opinión al respecto de los elementos, temas u opiniones que emergiesen de las dinámicas comunicativas. En definitiva, su función principal en estas sesiones sería la de guía y dinamizador.

Por otro lado, dada la necesidad de tiempo que requería cada fase y el hecho de que el objetivo era profundizar en los significados de la fotografía, se decidió que en cada sesión de foto-elicitación se trabajaría sobre una única fotografía. El rol de los alumnos/as durante estas sesiones sería el de participantes de un estudio de investigación. Se decidió también que estas sesiones debían comenzar una vez que el investigador y los/as participantes hubiesen alcanzado unas relaciones de confianza que permitiesen que estas funcionasen de manera adecuada, ya entrado el curso.

Aunque es evidente que los participantes aprendían el español en los dos tipos de sesiones –ya que esta sería la lengua de instrucción en ambas–, debemos incidir en que el énfasis de las sesiones de foto-elicitación recae sobre la dimensión formativa. Este debía ser este el tiempo especialmente dedicado a tratar los temas que conciernen a los afectos, el pensamiento crítico y la ética de las personas. En la siguiente tabla 1 resumimos las principales diferencias que, de antemano, pensábamos que debían existir entre los dos tipos de sesiones.

Tabla 1: Principales diferencias entre las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación

Sesiones mediadas por el libro de texto	Sesiones de foto-elicitación
Mayor tiempo dedicado a estas sesiones de clase	Menor tiempo dedicado a estas sesiones de clase
Dimensión instructiva	Dimensión formativa
Rol del investigador: profesor	Rol del investigador: dinamizador
Rol de los participantes: alumnos/as de una clase de L2	Rol de los participantes: participantes de una investigación

Aunque la anterior tabla resulta útil para mostrar las diferencias teóricas entre ambos tipos de sesiones, se entiende que existen en la práctica imbricaciones entre las dos.

- Los/as participantes -

Los/as participantes del estudio de caso debían ser personas que estuviesen alfabetizados/as en alguna lengua y que, al menos supiesen algunas palabras y modos de presentación en español. De tal modo, los/as participantes fueron seleccionados por un método no probabilístico. Bisquerra (1989, p. 275) explica que esta es una de las diferencias entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. La investigación cualitativa se basa en una muestra reducida de sujetos, seleccionados por algún método no probabilístico.

Saber leer y escribir en alguna lengua fue un criterio de selección para poder entrar a formar parte del grupo de participantes de investigación, ya que se pensó que los/as participantes debían poder seguir el libro de texto a la vez en la clase. Somos conscientes de que el presente hubiese sido un estudio totalmente diferente si se hubiese configurado una muestra con participantes analfabetos. Consideramos que esta es una línea futura de investigación en este campo. Lo anterior también era necesario para que las sesiones de foto-elicitación tuviesen cierto dinamismo. Creíamos necesario que los/as participantes, aunque pudiesen cometer errores, se encontrasen en el camino a alcanzar el nivel A1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, esto es, el nivel “Acceso”. Recordamos que este marco establece tres niveles de dominio de la lengua: A: usuario básico; B: usuario independiente; y C: usuario competente; con dos subniveles cada uno –A1, A2; B1, B2; C1, C2– en el que el nivel de mayor dominio es el último. El nivel A1 define el dominio del usuario de la siguiente manera:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las

personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

En nuestro caso, se pretendía que los alumnos/as, al final del curso, hubiesen alcanzado este nivel A1. Los aspectos concretos de la muestra (número de participantes, sexo, edad, procedencia, etc.), se expondrán en el apartado 8.1.1. “Participantes de investigación”.

- Las técnicas de recogida de datos -

Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 126) afirman que las técnicas etnográficas de recogida de datos son aquellas que son óptimas para la consecución del objetivo de la investigación. Sin embargo, reconocen que deben servir más como que las propias son la observación, la entrevista y análisis de documentos. No obstante, aunque serían las cuestiones y el contexto concreto de investigación las que orientarían la elección de las técnicas, en esta fase de diseño se pensó que se podría, durante del trabajo de campo, añadir instrumentos de recogida de datos de manera espontánea si así lo requiriese la investigación. Por ejemplo, se podría confeccionar un cuestionario, utilizado tradicionalmente en los diseños metodológicos de tipo cuantitativo, si se pensase era útil para los propósitos de investigación. Recordamos que “la metodología no define el estudio de caso” (Simons, 2011, p. 23). Es decir, la flexibilidad de este método nos permitía bien añadir un instrumento de recogida de datos no planeado en esta fase de diseño, bien utilizar una técnica de recogida de datos no ortodoxa en el campo de la etnografía.

Aunque el estudio de caso etnográfico no se circunscribe a un solo paradigma de investigación, resulta obvio que comparte con otros métodos de la investigación cualitativa algunas características. Entre otras, lo que Velasco y Díaz de Rada (1997) llaman “aprehensión de totalidad” (p. 32ss) o Stake (2010) considera el “trato holístico de los fenómenos” (p. 47). La pretensión del investigador en el campo fue –aunque utópica en cierto modo–, tratar de comprender a fondo la

totalidad del caso estudiado. Debido a que el caso, según explica Stake (2010, p. 15), son personas y programas, la pretensión del investigador debe ser la de estudiar a los/as participantes y sus relaciones, además de los contextos –temporales, espaciales, históricos, culturales, políticos, etc.- de desarrollo del caso. Asimismo, se debe estudiar a las personas dentro del “programa” –que en nuestro caso fueron las sesiones de foto-elicitación– y dentro de sus contextos –las sesiones mediadas por el libro de texto; el CEPA, etc.-, además de las relaciones que se establecieron entre ellos. Para tal fin, se decidió que no debíamos registrar solo las sesiones de foto-elicitación, sino que debíamos observar y registrar también las sesiones mediadas por el libro de texto, además de contextos cercanos al aula, como por ejemplo la sala de profesores/as del centro. En definitiva, cuanta más y más completa información se recogiese, mejor conseguiríamos comprender los datos de forma holística.

Se exponen a continuación las técnicas de recogida de datos pensadas en esta fase aunque, tal y como hemos argumentado, estas no limitarían la utilización de otras técnicas de recogida de datos no planeadas en el diseño de investigación. Estas son: la observación participante, las entrevistas no estructuradas, el análisis de documentos y el análisis de datos audiovisuales.

La observación participante

La observación participante consiste en la observación por parte del investigador/a sin perturbar el normal desarrollo de la realidad estudiada (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 24). Para que esto sea posible, el investigador/a tiene que pasar a formar parte de la realidad que observa, puesto que la simple presencia de un observador externo contaminaría la escena estudiada. Por su parte, Stake (2010, p. 24) defiende una investigación “no intervencionista”. Esto es, tratar de influir lo menos posible en la actividad cotidiana del caso y, si fuese posible, no entrevistar ni examinar más allá de lo que pudiésemos aprehender mediante la observación. Estos autores proponen, por lo tanto, una “participación blanda” del investigador,

buscando la confianza de los/as participantes pero intentando no cambiar el transcurso natural de la realidad que se estudia. Simons (2011, p. 86) señala que mediante la observación podemos percibir muchos factores sociales y culturales que no son fáciles de captar de ninguna otra manera, como por ejemplo, la comunicación no verbal o las reacciones emocionales fugaces que a veces esconden los rostros.

Distintos autores están de acuerdo en que el objetivo de la observación participante es obtener descripciones ricas de los fenómenos que se estudian (Simons, 2011; Stake, 2010; Velasco y Díaz de Rada, 1997). Estos defienden que se debe observar todo lo que pueda ser relevante para comprender el caso en profundidad. En concreto, Stake (2010, p. 62) argumenta que se deben describir los contextos además de las personas y las interpretaciones, para dar lugar a un relato donde estos se vean imbricados. En relación al contexto, este autor explica que no es solo se refiere al entorno físico, sino que también, si se describe a una persona, se debería hablar de su entorno familiar o comunitario; y si se habla de un programa, del contexto histórico, político, económico, etc.

Simons (2011, p. 89), por otro lado, defiende que durante la observación solo se debe describir, no interpretar. A este respecto y tal y como ya argumentamos, nos resulta difícil pensar en una observación totalmente neutral, que no sea filtrada por los valores y creencias del investigador/a. Como señalan Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 24), el investigador/a no accede al campo solo como investigador/a, sino que pone en juego sus múltiples identidades, estando estas en constante cambio por estar bebiendo directamente de las identidades en las que se está reflejando. No obstante, estos autores defienden que el trabajo de campo en la investigación etnográfica es un proceso constante de desmantelamiento de los propios prejuicios etnocéntricos (op. cit., p. 29). Por su parte, Simons (2011, p. 120–121) está de acuerdo en que una de las tareas del investigador/a en el campo es intentar situarse en él, explicitando nuestros valores y juicios para ser justos con nuestras descripciones. Para mostrar ese aspecto, se ofrece una descripción sobre el

investigador y autor de esta tesis en el apartado sobre el contexto de investigación.

Conforme a lo anterior, se decidió que se debía observar y tomar notas en la libreta de campo de tal manera que no alterase el curso normal de la clase. Para cumplir con esto y escribir el diario de investigación, se decidió que se realizarían breves anotaciones en una pequeña libreta durante toda la estancia en el campo y, como recomienda Simons (2011), desde la misma entrada al mismo. Las notas de campo, explica Gibbs (2012), son interpretaciones del investigador sobre los acontecimientos que observa, y "... se asocian con la etnografía y la observación participante, donde son una técnica central para la recogida de datos" (p. 50).

Gibbs (2012, cap. 3) distingue entre el diario de investigación (reflexiones personales sobre la investigación); las notas de campo (la descripción de los hechos); y los memorandos (posibles códigos, notas sobre los datos que puedan dar lugar a la codificación). En nuestro caso, las notas de campo serían las anotaciones realizadas en la libreta, principalmente en el aula –en momentos que no alterasen las interacciones de enseñanza y aprendizaje–, pero también en la sala de profesores o en cualquier otro momento, como por ejemplo el viaje en tren de vuelta desde el CEPA hacia la casa del investigador. Simons (2011, p. 130), por su parte, recomienda el registro "en tarjetas postales, un historial de la investigación, notas de campo o un historial de la investigación" (p. 130) donde se desarrollen las emociones y los sentimientos que el investigador tenga durante las diferentes fases del trabajo de campo, para poder luego, a la hora de redactar el informe, observar la evolución y poder también recogerla en el informe final del estudio de caso.

Frente a las distintas opciones, se decidió integrar los anteriores elementos en el mismo "diario de investigación". Es decir, el diario de investigación contendría el desarrollo de las anotaciones realizadas en el trabajo campo fruto de la observación participante, junto con la información recogida de las entrevistas en profundidad; además de las opiniones, reflexiones e interpretaciones iniciales del investigador sobre tales descripciones, sus emociones sobre los

eventos vividos... e incluso, lo que Gibbs (2012, p. 54–56) entiende como “memorandos”. La razón para hacerlo de tal manera fue que así se facilitaría el posterior proceso de análisis e interpretación de los datos, al no tener separados en documentos distintos las notas de campo del diario personal. Además, el diario de investigación suponía una manera de comenzar a interpretar los datos ya que, tal y como defiende Simons (2011), “cuanto más tardemos en analizar e interpretar las transcripciones, más difícil nos puede ser recordar las sutilezas del contexto que ayudan a determinar qué significan los datos” (p. 191).

Las entrevistas en profundidad

Si la observación participante proporciona descripciones, es decir, discurso propio del investigador, la entrevista, tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los/as participantes (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 34). De los tres tipos de entrevista que se pueden realizar en las investigaciones cualitativas –estructurada, semiestructurada o no estructurada–, Simons (2011, cap. 3) se centra en la última, a la que llama “entrevista en profundidad” o “abierta”. Esta autora explica que la entrevista en profundidad tiene cuatro objetivos: documentar la opinión del entrevistado sobre el tema o temas propuestos; favorecer la identificación de los temas relevantes para la investigación; ofrecer flexibilidad para abordar los temas que emerjan de la propia entrevista; y, por último, aprovechar “el potencial de la entrevista de desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables” (p. 71).

Otra idea valiosa de esta autora es que las entrevistas deben ser lo más parecido posible a una “conversación informal” (ibíd.). La mejor manera de obtener la información es tomando la entrevista como una conversación de carácter amigable, con lo que se consigue igualar la inicial relación de jerarquía entre entrevistador y entrevistado¹⁶³. También aconseja practicar la “escucha activa”, es

¹⁶³ Monclús (1996) también defiende las “entrevistas como conversaciones” en la investigación con adultos: “Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una

decir, no interrumpir al entrevistado/a; simplemente, dejarle hablar y asentir con la cabeza mientras lo hace. Por otro lado, esta autora añade que las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que no puedan dejar fuera ningún tema relevante para la investigación. Por último, recogemos la idea de Bellah et al. (1989), quienes propusieron la entrevista como un diálogo socrático en el que el entrevistador puede repetir las afirmaciones o ideas que cree que son relevantes para que la persona pueda hacer explícito lo que transmite tácitamente.

Con el anterior trasfondo, se decidió que se realizarían entrevistas no estructuradas o “entrevistas en profundidad”. La idea básica era utilizar la entrevista de manera que los participantes no fuesen conscientes de que estaban siendo entrevistados (sobre las cuestiones éticas, dedicamos un apartado más adelante) Las cuestiones de investigación, así como los temas de investigación expuestos en el marco teórico, servirían de guía para realizar las preguntas abiertas que serían formuladas a los/as participantes a lo largo del curso. Estas preguntas podrían ser realizadas mientras estaban en grupo, durante las clases; o de manera individual, por ejemplo, antes o después de empezar una clase. Por ejemplo, llegado el caso, se les preguntaría acerca de sus sentimientos de pertenencia y arraigo, ya que uno de los temas transversales de esta tesis es la identidad y, en concreto, las identidades de los/as participantes, en tanto que adultos que han pasado por un proceso migratorio.

Por lo tanto, uno de los intereses investigadores, y por el que se formularían preguntas abiertas a los/as participantes durante el trabajo de campo, sería conocer los relatos de vida que nos permitiesen construir la historia de vida de los/as participantes¹⁶⁴. Simons (2011) señala que la finalidad del uso de los datos biográficos

conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p. 149).

¹⁶⁴ En relación con lo anterior, Pujadas (1992) diferencia entre el “relato de vida”, es decir, la historia tal y como la cuenta su protagonista; y la “historia de vida”, que “es el estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no solo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible” (p. 58).

es “ubicar los orígenes y las características importantes de las personas clave” (p. 108), siendo la relevancia para el caso que estudiamos el criterio para incluir unos detalles y excluir otros. Esta actitud de indagación se desarrollaría por parte del investigador en todo momento, independientemente de qué tipo de sesión se estuviese realizando, mediada por el libro de texto o de foto-elicitación. Sin embargo, no debemos olvidar que las situaciones de foto-elicitación son un entorno propicio para realizar este tipo de indagaciones¹⁶⁵.

Análisis de documentos escritos

El análisis de documentos en el estudio de caso no solo se refiere a los documentos oficiales, por ejemplo, el proyecto educativo del centro educativo que se estudia. En este sentido, Simons (2011, p. 97–98) defiende que se debe analizar todo aquello que pueda servir para comprender el caso en profundidad. Stake (2010, p. 66), argumenta que se pueden revisar todo tipo de documentos, como periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones, etc. Por ello, se decidió que se recogería para su análisis la mayor cantidad de documentos, desde la información contenida en la página web del CEPA Villaverde (por ejemplo, el PEC, además de toda la normativa que ayuda a entender su funcionamiento) pasando por los posibles correos electrónicos o mensajes de texto entre investigador y participantes, hasta las redacciones o escritos que los alumnos/as pudiesen entregar durante el curso.

En relación con los emails o mensajes de texto entre participantes e investigador, Simons (2011, p. 72–74; 132–133) defiende que el grado de relación que se debe establecer con los participantes e implicación en el trabajo es aquel que requiera la investigación. Esta autora señala que es necesario que el entrevistado confíe en el entrevistador para que se genere un clima de confianza entre los dos y poder llegar

¹⁶⁵ Por último, reconocemos que aunque se haya incluido en este epígrafe sobre las entrevistas, resulta evidente que la anterior actitud de indagación sobre las vidas personales y la historia de la migración de los/as participantes guarda una estrecha relación con el método biográfico (De Natale, 2003; Rodríguez Gómez et al. 1999).

a las verdaderas razones de los hechos y acontecimientos que queremos interpretar. En nuestra opinión, conseguir un grado notable de confianza entre los participantes y entre participantes e investigador resultaba necesario para poder responder a las cuestiones de investigación. Es decir, nos parecía que cuanto más confianza tuviesen los participantes entre ellos/as, y con el profesor-investigador, mejor se podría llegar a conocer el caso.

Por último, debemos hacer especial a la quinta y la sexta cuestión de investigación, que plantean el análisis de la dimensión instructiva del aprendizaje de la L2 entre las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación. Para tal menester, debíamos estudiar y analizar los contenidos, tanto léxicos como culturales, del libro de texto que fue elegido para trabajar en la clase, con el objetivo de poder compararlos posteriormente con los contenidos que emergiesen de las sesiones de foto-elicitación. A este respecto, Simons (2011) señala que “en los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor” (p. 97). (p 97–98). En relación a esta última afirmación de la autora respecto a los documentos visuales, exponemos en el siguiente epígrafe las decisiones que fueron tomadas en esta fase de diseño de investigación.

Registro de datos audiovisuales

Como señala Simons (2011, p. 98), “los documentos visuales constituyen otra clase de documentación”. Gibbs (2012, p. 32) señala que la mayoría de las transcripciones de las entrevistas capturan solo las voces y omiten aspectos relevantes como la situación o el lenguaje corporal. Frente a las grabaciones en audio únicamente, en las grabaciones en vídeo se pueden observar las reacciones corporales o gestuales y las intenciones de los participantes, de tal manera que se pueda ofrecer en la transcripción información sobre estos aspectos, además de ayudar en la interpretación de lo que se observa. Con el objetivo de poder analizar más tarde las sesiones de foto-elicitación y de ofrecer unos datos que confieran veracidad y

rigor a nuestra investigación, se decidió que se grabarían en vídeo las sesiones de foto-elicitación que se realizasen durante el trabajo de campo.

Dentro de la utilización de la cámara de vídeo en la investigación antropológica, Ardévol (2006, cap. 5) distingue tres tipos de cine etnográfico: el cine documental; el cine de investigación; y el cine de investigación explorativo. El primero se refiere a un tipo de cine que transmite cierta variabilidad cultural y social pero que se distingue de los otros dos por los diferentes contextos de filmación y exposición, además de que no tiene necesariamente una orientación antropológica. El segundo de ellos, también llamado “etnografía explorativa” estaría basado en un trabajo de campo, informado por la observación participante y producto de un proceso de interpretación de los datos dentro de un marco teórico concreto. El tercero de ellos consiste en la obtención de datos audiovisuales durante el trabajo de campo y la observación participante. La distinción entre estos dos últimos tipos –cine de investigación y cine de investigación explorativa– reside en que el primero se basa en un trabajo de campo previo a la filmación mientras que en el segundo “la cámara se incorpora en el marco metodológico y teórico de la investigación desde su concepción” (p. 205). Por lo tanto, este último tipo es el que mejor se ajustaba a nuestras pretensiones investigadoras, aunque del segundo aprehendimos el hecho de que los datos serían interpretados dentro de un marco teórico concreto, que es el de la tesis que aquí se presenta.

En relación a las ventajas de la utilización del vídeo en la observación, Simons (2011) explica que grabar en vídeo permite analizar lo grabado con posterioridad, además de cruzar esos datos con informaciones provenientes de otras fuentes de datos. Esto es lo que Ardévol (2006) entiende como la “observación diferida”. En anteriores párrafos dijimos que la observación participante proporciona discurso del investigador y las entrevistas no estructuradas discurso ajeno, de los/as participantes. Pensamos que los datos audiovisuales que se querían producir, es decir, los registros en vídeo, mostrarían las interacciones y relaciones entre estos dos tipos de discursos y acciones, pudiéndose contrastar estos

con los datos procedentes de la observación participante y de las entrevistas. En este caso se compararía la información obtenida de estos registros audiovisuales con la información procedente del diario de investigación y otras fuentes de datos.

Por otro lado, Simons (2011, p. 94) defiende que la mayor ventaja que supone el registro de datos audiovisuales, es que este permite registrar para su posterior análisis el lenguaje corporal, los gestos... es decir, la comunicación no verbal que sucede en los momentos que son grabados. A este respecto, Ardévol (2006) argumenta que "la irrepitibilidad y unicidad de los acontecimientos sociales, el gesto, la palabra efímera, son registrados por la cámara de una forma que no puede igualar la expresión escrita" (p. 198). Esta autora añade que la cámara de vídeo consigue registrar con precisión las relaciones espacio-temporales, además de mantener la sucesión cronológica de los acontecimientos sociales y culturales de una forma que no puede hacer el texto escrito. Es decir, gracias a los registros audiovisuales se pueden analizar, tal y como señalamos en el marco teórico, aspectos relativos a la cinésica, disciplina que estudia el significado expresivo de los gestos y los movimientos corporales en la comunicación; o la proxémica, que estudia el significado de las distancias entre las personas en el espacio.

Por otro lado, creemos que los registros audiovisuales ofrecen veracidad y autenticidad a las interpretaciones del investigador/a. El lector o lectora podrá comprobar en los vídeos que se adjuntan en el DVD, la situación que dio lugar a una u otra interpretación, cerciorándose de que lo que el investigador/a dice sobre algo o alguien se corresponde con lo que observa en el vídeo. A este respecto, Ardévol (2006) defiende que una de las principales ventajas del registro audiovisual es su capacidad para "fijar y reproducir cualidades visibles y sonoras de los fenómenos que queremos estudiar" (p. 198). Por último, y aunque en su libro Simons (2011) se refiere a infantes que aún no han desarrollado la competencia comunicativa, estamos de acuerdo con ella en que "este método puede ser especialmente útil en la observación de participantes cuyas destrezas lingüísticas estén aún en fase de desarrollo" (p. 94). En nuestro caso particular, los participantes

serían adultos migrantes y alófonos con un bajo nivel de dominio del español.

Sin embargo, no debemos pensar que la cámara es un instrumento “objetivo” que muestra la realidad “tal y como es”. En relación a las limitaciones del método, Ardévol (2006, cap. 5) ha descrito algunas que resulta importante tener en cuenta. En primer lugar, la cámara de vídeo no es un instrumento independiente de la actitud teórica y metodológica del investigador, o, en otras palabras, toda filmación refleja la mirada del investigador/a. Reconocemos, con esta autora, que aquello que registramos en vídeo es siempre una realidad sesgada, en tanto que el investigador/a elige qué grabar, desde qué posición y distancia, con qué angulación, con qué encuadre, etc. Todas estas decisiones condicionarán cómo se mira lo grabado y, por lo tanto, las interpretaciones que se realicen sobre ello. Por ejemplo, podríamos preguntarnos, al visionar una grabación en vídeo, qué elementos, objetos o personas quedan fuera del encuadre. Estamos de acuerdo con esta autora cuando afirma que “la cámara ofrece una representación mediatizada por la actitud personal del investigador o investigadora, no es objetiva, sino subjetiva, no es neutral, sino altamente valorativa, no es total, sino parcial, no es concreta sino abstracta” (p. 200).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que la cámara de vídeo pasa a ser un personaje más de la función –un participante más–, por lo que se pensó que se buscaría la manera de que este personaje tuviese un papel secundario o no protagonista. Es decir, aunque resultaría imposible que los/as participantes obviasen la presencia de la cámara, se podría, por ejemplo, dejar la cámara puesta en su trípode en el mismo lugar durante la sesión mediada por el libro de texto, que no sería grabada, y ponerla a grabar al comenzar la sesión de foto-elicitación, de tal manera que los/as participantes se acostumbraen a su presencia y esta condicionase en la menor medida posible sus discursos, sus opiniones y sus interacciones.

En relación con el qué grabar, se decidió que se registrarían solo las sesiones de foto-elicitación, que son el elemento central de estudio de esta tesis. Ardévol (2006, p. 233–236) distingue entre tres tipos de muestreo en relación al qué filmar. En primer lugar, está el

“muestreo por oportunidad”, que consiste en grabar aquellas muestras de realidad social y cultural que el investigador o investigadora, por intuición, cree que mejor mostrará la realidad social y cultural total. El segundo tipo, el “muestreo programado”, supone utilizar la cámara de acuerdo con un plan predeterminado, una programación. El último, el “muestreo periférico”, se basa en la filmación deliberada de elementos que se encuentren “alejados de la percepción y del reconocimiento del investigador” (p. 235), donde lo que se pretende es penetrar en áreas que le son desconocidas al investigador/a, expandiendo de esta manera su visión de la realidad que estudia. En nuestro caso, las cuestiones de investigación planteadas nos exigían que se realizase el segundo tipo, el “muestreo programado”.

Sin embargo, tal y como argumenta esta autora, los tres tipos deberían poder combinarse, pues son paralelos al proceso de la investigación. En este sentido, al ser un diseño emergente, se pensó que se podría también decidir grabar, por ejemplo, alguna sesión mediada por el libro de texto con el propósito de poder comparar los registros audiovisuales de ambos tipos de sesiones. Se pensó también que se podría grabar alguna sesión en la que visionásemos las propias grabaciones realizadas en las sesiones de foto-elicitación. Esto es lo que Ardévol (2006, p. 216) llama “observación proyectiva”, que consiste en el examen de las secuencias filmadas con los participantes-informantes para así conocer cómo estos responden al visionado sobre sus experiencias. Estas sesiones, que podríamos llamar de “vídeo-reflexión” deberían realizarse, hacia el final del trabajo de campo y sobre unos fragmentos elegidos por el investigador para las mismas.

En otro orden de cosas, debemos explicar que también se decidió durante esta fase que se recogerían otros datos visuales durante el trabajo de campo, fotografías por ejemplo, sobre el aula misma donde se realizaban las sesiones, sobre el contexto del aula –el CEPA, la sala de profesores/as, etc.- si esto fuese relevante para la investigación. Debemos también señalar que, aunque se considera a las fotografías que se proyectaban en las sesiones de foto-elicitación como datos de gran relevancia para poder entender las opiniones,

discusiones e interacciones entre los participantes, estas serían analizadas por el grupo durante las sesiones de foto-elicitación. Por esta razón, no serían más tarde analizadas por el investigador de la misma manera que se analizarían los datos audiovisuales procedentes de los registros de la cámara de vídeo. No obstante, se indicarán más adelante los títulos de cada una de estas fotografías traídas por los/as participantes para trabajar en las sesiones de foto-elicitación, junto con la fecha de realización y la duración de cada sesión.

- Las cuestiones éticas -

Gibbs (2012, p. 135) advierte que en la relación investigador/informante de la investigación cualitativa existe cierta intimidad que habrá que manejar a la hora de exponer los hallazgos. En esta investigación trabajaríamos día a día con un grupo pequeño de alumnos-participantes, les entrevistaríamos acerca de sus vidas, les pediríamos fotografías personales, les grabaríamos en vídeo, etc. Aspectos todos estos que, para poder hacer público esta tesis, requerían obtener el “consentimiento informado” de los participantes de investigación así como de la dirección del centro. Para obtener el consentimiento informado, se escribieron dos documentos en esta fase de diseño. El primero de ellos, que titulamos “Declaración de fines” y que debía ser firmado por el director o directora del CEPA, informaba sobre la intención del investigador de grabar periódicamente en vídeo las clases de español para extranjeros durante el curso 2014/2015, y declaraba que todos los datos registrados solo se utilizarán con fines académicos e investigadores orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado y en relación con la captación de la imagen y el audio de los participantes, así como la utilización de sus fotografías personales, M. Banks (2010) advierte que “las preocupaciones éticas saltan obviamente mucho más a primer plano cuando los investigadores sociales crean sus propias imágenes de los sujetos de investigación o utilizan y reproducen imágenes esencialmente

privadas que ellos han proporcionado, como las fotografías familiares” (p. 119). Este autor se pregunta cómo se puede asegurar el anonimato de una persona de la que se muestra su cara en un vídeo o en una fotografía. Sencillamente, no se puede a menos que, por ejemplo, se difuminase su cara. Por esta razón, se diseñó otro documento, que se titulaba “Autorización para la utilización de imágenes, datos audiovisuales y escritos personales”, que debía ser firmado por los alumnos-participantes. Este documento autoriza al investigador a captar en vídeo la imagen del firmante, tal y como se señalaba en el documento: “con el único fin de difundir y promover el conocimiento científico y académico, orientado a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y nunca con fines comerciales”. También se pedía autorización para utilizar, en su caso, las fotografías personales, los escritos o los discursos del firmante, asegurando siempre el anonimato de su identidad.

Respecto a lo anterior, Gibbs (2012, p. 136) defiende el consentimiento informado y el anonimato de la transcripción como métodos para asegurar la ética en el estudio. Simons (2011, p. 54-157), por su parte, distingue entre la confidencialidad y el anonimato, señalando que a menudo se confunden y se da por hecho que al asegurar el anonimato se está asegurando la confidencialidad. Para esta autora, la primera se refiere al derecho de la persona a que no se publique algo de su vida sobre lo que no dé consentimiento para ello. La confidencialidad debe ser asegurada a los/as participantes desde la entrada en el campo, lo que garantiza una mejor confianza entre ellos y el investigador. Es decir, se debe respetar en todo momento el derecho de alguien a que no se publique alguna información sobre su persona si no lo ha consentido. En caso de conflicto entre el derecho a conocer del público y el derecho a la intimidad del informante, apunta esta autora, se debe negociar. En relación con esto, Gibbs (2012) indica que “la clave para la ética en la investigación es minimizar el daño o coste y maximizar el beneficio” (p. 135).

Por otro lado, el anonimato se refiere al uso de seudónimos o alias en las transcripciones y en los datos en general, es decir, a cambiar los nombres de la persona o del centro de estudios para ofrecerles

privacidad y protección. Simons (2011, p. 154–155) señala que existe un debate sobre si es más o menos ético guardarlo. Estamos de acuerdo con ella cuando defiende que, en general, es mejor asegurar el anonimato incluso cuando, individual o colectivamente, los participantes estén de acuerdo en cómo han sido representados en el informe. Se decidió por lo tanto guardar el anonimato de los/as participantes, de los alumnos/as y de cualquier otra persona que pudiese aparecer en los datos del estudio, como profesores o profesoras del centro. Sin embargo, se pidió autorización expresa a la dirección del centro para que el nombre real del CEPA sí apareciese en la investigación. Por un lado, se pensó que de esta manera se reconocería la institución y la labor de sus trabajadores/as. Además, resultaba importante mantener la identidad real de este centro para asegurar la coherencia con la información recogida acerca del contexto de investigación.

Por último, debemos hacer referencia a los dos supuestos que en Antropología Audiovisual se deben respetar para asegurar la validez y el rigor científico de sus estudios. Por un lado, se debe registrar la continuidad de los acontecimientos y situaciones que se quieren estudiar, además de asegurar el registro del contexto de la acción: escenarios, mediadores culturales, etc. (Bautista, 2011b, p. 122). Por otro lado, se deben obtener datos desde dentro de la realidad estudiada, asegurando la perspectiva “emic”, dándole la disposición de la herramienta tecnológica (cámara de vídeo o fotográfica, grabadora, etc.) a los/as protagonistas, a los actores y actrices, al Otro/a, es decir, a los alumnos y alumnas o al profesorado, que son los “nativos” de la realidad que se quiere estudiar, para que se expresen sin el sesgo de las categorías impuestas “etic” (desde fuera), de los investigadores e investigadoras (Bautista, 2011b; Bautista, Rayón y de las Heras, 2012).

De manera análoga, en el caso de las investigaciones etnográficas –con las que la Antropología Audiovisual comparte historia y preceptos–, Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 28) argumentan que la validez se considera que es el grado de proximidad al punto de vista del nativo, esto es, a la perspectiva emic. Es decir, cuanto más

cercano se haya llegado a este, tanta más validez tendrá la investigación etnográfica. Estos autores defienden que, para asegurar el punto de vista del nativo, el investigador debe socializarse en el grupo que estudia, por lo que el trabajo de campo es también un proceso de socialización, o más bien, de resocialización o socialización secundaria, ya que se asume que el investigador está ya socializado en su propia cultura. Esta es, además, una socialización reversible, puesto que el investigador, presumiblemente, saldrá de la cultura que estudia. Según Gibbs (2012, p. 27), “ver los acontecimientos, las acciones, las normas, los valores, etc., desde la perspectiva de aquellos a los que se estudia” es un compromiso clave de la investigación cualitativa.

7.3.2. Fase II. Trabajo de campo. *El curso 2014/2015*

– Concreción de las cuestiones éticas en el campo –

Por conectar con el último apartado de la anterior fase, hablamos ahora de cómo se concretaron, una vez en el campo, las cuestiones éticas. Desde la entrada en el campo se siguieron las recomendaciones de Simons (2011, p. 146), que señala que se debe crear la confianza con los/as participantes. Es decir, la ética en el campo comienza con la confianza entre los agentes de investigación. Esta confianza, señala esta autora, no se mantendrá en el tiempo por sí sola, puede fluctuar, por lo que el investigador o investigadora debe preocuparse de cultivarla y mantenerla activamente durante todo el proceso de investigación. Por otro lado, nos aseguramos de informar a todos/as los participantes de manera concreta de nuestras intenciones investigadoras. Es decir, se les explicó que, además de impartir la clase de español, se haría una investigación en esa clase durante todo el curso, para lo que se tomarían notas en la libreta de campo. También se les explicó en los primeros días en qué consistirían las sesiones de foto-elicitación. Se pasaron entonces las

autorizaciones para que fuesen firmadas por los/as participantes¹⁶⁶. Resulta importante decir que esta información acerca de los propósitos investigadores de su profesor, fue recordada a los/as participantes del estudio de manera periódica durante todo el transcurso de la investigación. Por otro lado, también fue firmado el documento “Declaración de fines” por parte de la directora del centro.

- Calendario del trabajo de campo -

En este apartado explicamos todo lo relativo al calendario del trabajo de campo, qué días de la semana se impartía la clase, la duración y la fecha de realización de las sesiones de foto-elicitación u otras sesiones específicas, etc. A mediados de septiembre del año 2014, el investigador mantuvo una entrevista telefónica con un miembro de la dirección del CEPA Villaverde para concretar una primera reunión. Esta primera reunión, es decir, el primer día que el investigador accedió al campo, tuvo lugar el 1 de octubre de ese año. El último día que el investigador estuvo en el campo fue el último día de curso, el 18 de junio de 2015. Las clases de español para inmigrantes que el investigador impartió como profesor se desarrollaron los martes y los jueves, entre las 19:00 de la tarde y las 21:00 de la noche, siguiendo el calendario escolar establecido por la Comunidad de Madrid aquel curso. En total, se realizaron 58 sesiones mediadas por el libro de texto repartidas en 33 semanas, entre los meses de octubre de 2014 y junio de 2015. El día 6 de octubre se dedicó a hacer pruebas de nivel a los/as participantes que asistieron. El primer día de clase, donde se llevó a cabo la primera sesión mediada por el libro de texto, tuvo lugar el 14 de octubre de aquel año 2014.

Dentro de las 58 sesiones mediadas por el libro de texto, se realizaron 11 sesiones de foto-elicitación, entre los meses de enero y junio de 2015. Resulta importante señalar que en una de ellas se trabajó sobre dos vídeos que había traído una de las participantes,

¹⁶⁶ Estas no han sido incluidas en los anexos por contener datos acerca de la identidad de los/as participantes.

por lo que se podría considerar “vídeo–elicitación”. Sin embargo, por economía del lenguaje y claridad expositiva, esta se incluirá en el grupo que llamamos “sesiones de foto–elicitación”. Todas menos dos sesiones se realizaron los jueves y todas durante la última media hora de clase y en la misma aula donde tenía lugar la sesión mediada por el libro de texto. La sesión de menor duración fue de 14 minutos aproximadamente y la sesión de mayor duración fue de poco más de 30 minutos. Se ofrece a continuación la tabla 2 donde se pueden observar el título de cada sesión –que viene dado por el título que el investigador le puso a la fotografía que se trabajó aquel día–, la fecha en que se realizó y la duración aproximada de cada una.

Tabla 2. Título, fecha y duración aproximada de las sesiones de foto–elicitación

Nº de sesión	Título de la sesión	Fecha	Duración aproximada
1	<i>La graduación de Anna</i>	22 de enero	14 min.
2	<i>La Dame du Mali</i>	29 de enero	14 min.
3	<i>La plaza de Yamaa el Fna</i>	5 de febrero	17 min.
4	<i>La despedida de Ahmed</i>	12 de febrero	30 min.
5	<i>El Templo Dorado</i>	26 de febrero	26 min.
6	<i>La familia de Anna</i>	5 de marzo	26 min.
7	<i>La familia de Diaraye</i>	9 de abril	27 min.
8	<i>La boda de Anna</i>	14 de abril	27 min.
9	<i>La familia de Borja</i>	16 de abril	15 min.
10	<i>El barrio de Anna</i>	21 de abril	16 min.
11	<i>La boda de la hermana de Ahmed</i>	5 de mayo	20 min.

Por otro lado, se realizaron dos sesiones de vídeo–reflexión hacia el final del curso, en junio de 2015. Estas sesiones consistieron en la visualización de algunos fragmentos seleccionados por el investigador de los vídeos grabados durante las sesiones de foto–elicitación con los/as participantes, para cuestionarles acerca de algún aspecto que no le había quedado claro y observar sus

reacciones al verse en la pantalla¹⁶⁷. Se ofrece a continuación la siguiente tabla 3, similar a la anterior, con la información sobre la fecha de realización y duración aproximada de estas dos sesiones de vídeo-reflexión:

Tabla 3 Título, fecha y duración aproximada de las sesiones de vídeo-reflexión

Nº de sesión	Título de la sesión	Fecha	Duración aproximada
1	<i>Primera sesión de vídeo-reflexión</i>	19 de mayo	21 min.
2	<i>Segunda sesión de vídeo-reflexión</i>	28 de mayo	13 min.

Por último, debemos explicar que también se grabó en vídeo, para su posterior análisis y comparación con los datos procedentes de las sesiones de foto-elicitación, un fragmento de una sesión mediada por el libro de texto. Se eligió esta sesión en concreto por representar, bajo el criterio del investigador, una sesión “tipo”, similar a otras sesiones mediadas por el libro de texto, donde se corrigió un ejercicio del libro que los/as participantes habían realizado previamente. En la siguiente tabla 4 exponemos el título, fecha y duración aproximada de la misma:

Tabla 4 Título, fecha y duración aproximada de la sesión mediada por el libro de texto

Nº de sesión	Título de la sesión	Fecha	Duración aproximada
1	<i>Sesión mediada por el libro de texto</i>	28 de abril	16 min.

Antes de continuar exponiendo los datos que se produjeron en el campo, debemos explicar algunos aspectos que consideramos

¹⁶⁷ Esto es lo que Ardévol (2006) llamaba, recordamos, “observación proyectiva”.

resulta relevante en relación a las decisiones técnicas sobre la posición de la cámara de vídeo en el aula.

- La posición de la cámara en el aula -

La posición de la cámara en el aula durante las sesiones que se grabaron para su análisis, así como la posición del investigador en las mismas o la posición de la pantalla donde se proyectaba la fotografía para trabajar cada día, estuvo condicionada por la forma alargada de la clase. En la siguiente fotografía 2.2.2.6. “El aula de trabajo” se puede observar la forma del aula de trabajo, la disposición de la pizarra y de las mesas de los alumnos/as-participantes:

Fotografía 2.2.2.6. *El aula de trabajo*



En la parte superior de la pizarra, en la anterior fotografía 2.2.2.6. “El aula de trabajo”, se puede observar la pantalla que era desplegada

para trabajar en cada sesión de foto-elicitación. El proyector se colocaba sobre una de las mesas de los alumnos mientras que el investigador se colocaba a uno u otro lado de la pantalla. La cámara de vídeo sobre su trípode se colocaba detrás de la estantería que se ve en la parte derecha de la fotografía, enfocando desde un lateral a los/as participantes.

La fotografía 2.2.2.0. “La posición de la cámara de vídeo”, de la siguiente página, muestra una captura de pantalla de la grabación en vídeo de una de las sesiones de foto-elicitación:

Fotografía 2.2.2.0. *La posición de la cámara de vídeo*



La cámara fue colocada en esta posición en la tercera sesión, después de haberse probado en otros dos lugares en la primera y en la segunda sesión, ya que este proporcionaba un mejor ángulo, más oblicuo, con el que poder observar a los participantes, su lenguaje corporal, sus reacciones y sus interacciones, buscando a su vez, en la medida de lo posible, que los/as participantes obviasen la presencia de la cámara de vídeo. Este último aspecto, aunque reconocemos imposible de manera absoluta, pensamos que se llegaba a conseguir en mayor grado que si la cámara hubiese estado colocada

enfocándoles desde el frente, en un ángulo perpendicular a la posición de los/as participantes.

– Datos producidos durante el trabajo de campo–

Los datos que se produjeron durante el trabajo de campo, fruto de la puesta en práctica de las técnicas de recogida de datos explicadas en el anterior apartado, además de otras técnicas que se decidió utilizar en el transcurso de la investigación, se recogen en el siguiente esquema. También se incluye el número del anexo (en DVD aparte) donde se puede encontrar cada grupo de datos:

Esquema de los datos producidos en el campo:

0. Transcripciones de las reuniones con un miembro del equipo directivo. (Anexo 0)
1. Diario de investigación. (Anexo 1)
2. Datos audiovisuales. (Anexo 2)
 - Vídeos grabados en el campo por el investigador. (Anexo 2.1.)
 - Fotografías realizadas en el campo por el investigador. (Anexo 2.2)
 - Fotografías traídas al campo por los/as participantes para las sesiones de foto-elicitación. (Anexo 2.1.)¹⁶⁸
3. Transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo. (Anexo 2.1.)

¹⁶⁸ Debemos aclarar que algunos datos han sido agrupados en el mismo anexo (por ejemplo el anexo 2.1.) debido a un criterio de relación entre los mismos, aunque estén clasificados en diferentes puntos en este esquema. Así por ejemplo, la fotografía personal sobre la que se trabajó en una sesión de foto-elicitación, el vídeo que se grabó durante aquella sesión y la transcripción de la misma, se encuentran localizados en el mismo anexo.

4. Transcripciones de los relatos y escritos de los/as participantes. (Anexo 3)
5. Respuestas a los cuestionarios:
 - Sobre historias de vida de participantes. (Anexo 4).
 - Sobre las sesiones de foto-elicitación. (Anexo 5).
6. Otros datos: correos electrónicos, transcripciones de Whatssap, etc.¹⁶⁹

El orden numérico que se sigue en el anterior esquema tiene una (relativa) relación con el orden de comienzo de producción de los datos. Por esta razón se ha querido poner un número 0 para las reuniones mantenidas con un miembro del equipo directivo, ya que se realizaron previamente al comienzo del curso y al trabajo con los/as participantes, otorgándole el número uno al diario de investigación, uno de los documentos producidos en el campo de mayor peso en el posterior análisis, junto con los datos audiovisuales y las transcripciones de las sesiones. Sin embargo, resulta importante señalar que sería el análisis holístico de todo este corpus de datos el que serviría para dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas.

A continuación desarrollamos el contenido y los pormenores de obtención de cada grupo de datos del anterior esquema.

0. Reuniones con un miembro del equipo directivo

Se realizaron en total dos reuniones con un miembro del equipo directivo a principios de octubre del año 2014, previamente a que empezase el curso. Estas reuniones, a efectos metodológicos, se trataron como una entrevista en profundidad, donde el investigador fue tomando algunas notas en su libreta y más tarde desarrolló el

¹⁶⁹ Este grupo de datos no han sido incluidos en ningún anexo por contener información confidencial sobre los/as participantes, como direcciones de correo electrónico o sus nombres reales.

contenido de las entrevistas en sendos documentos para su posterior análisis. El contenido de las mismas está relacionado sobre todo con el contexto socio-económico del CEPA Villaverde –es decir, el distrito que le da nombre–; las enseñanzas que este centro imparte; la historia sobre la oferta educativa acerca de la clase de español para inmigrantes; algunos aspectos prácticos sobre la metodología de investigación; o la docencia del investigador como profesor de la clase de español para inmigrantes, etc. Por otro lado, si se leen estos documentos se puede observar cómo el investigador incluye algunas cuestiones que no le quedaron claras. Es decir, el investigador estaba empezando a interpretar los datos ya en el momento de desarrollar su contenido. En definitiva, las dos transcripciones de las reuniones con un miembro del equipo directivo muestran aspectos prácticos relacionados con la entrada al campo. Estos documentos se encuentran en el anexo 0 del DVD que se adjunta al final de esta tesis.

1. Diario de investigación

El diario de investigación se escribía siempre a la mañana siguiente de cada día de estancia en el campo. Respecto a lo anterior, varios autores están de acuerdo en que es aconsejable desarrollar la escritura de las notas de campo en el diario de investigación lo más cercano en el tiempo a cuando se tomaron (Gibbs, 2012; Simons 2011; Stake 2010). Por otro lado, la escritura del diario de investigación supuso una manera de empezar a interpretar los datos procedentes de la observación participante y de las entrevistas en profundidad, acción que se desarrolló desde el principio y durante todo el trabajo de campo. Aunque se refiere específicamente a las entrevistas, entendemos que lo que Simons (2011) defiende se adecúa también a la escritura del diario de investigación: “cuanto más tardemos en analizar e interpretar las transcripciones, más difícil nos puede ser recordar las sutilezas del contexto que ayudan a determinar qué significan los datos” (p. 191). Como apunta esta autora, “escribir es, de principio a fin, el arte y el proceso con los que damos sentido –orden y significado- a lo que hayamos descubierto” (p. 200).

El diario de investigación se escribía con la información procedente tanto de la observación participante como de las entrevistas en profundidad. Es decir, las entrevistas en profundidad no fueron grabadas ni registradas de manera independiente al trabajo normal de la clase. Esto se debió a que, según la definición de las mismas, se buscaba obtener la información directamente de los participantes de la manera más natural posible en las situaciones de aula. Grabar a un/a participante de manera individual en una dinámica de preguntas y respuestas responde mejor a las entrevistas estructuradas, método que se decidió no utilizar¹⁷⁰. En otras palabras, el investigador apuntaba en su libreta de campo notas que procedían de respuestas de participantes a preguntas deliberadas por parte del investigador. Estas preguntas buscaban, tal y como señalamos anteriormente, llegar a conocer los relatos de vida de los/as participantes. Este documento, por lo tanto, contiene inequívocamente la perspectiva del investigador (etic); pero también contiene la perspectiva emic, de los entrevistados, ya que en él se recogen también las opiniones, los comentarios y los discursos de los/as participantes del estudio.

Por otro lado, este diario de investigación representa, a nuestro modo de ver, lo que en etnografía se conoce como una “descripción densa”, que consiste en una descripción interpretada e interpretativa, es decir, la prueba del establecimiento de un diálogo entre las dos culturas para que se puedan entender entre sí (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Gibbs (2012), por su parte, la define de la siguiente manera: “una descripción densa es aquella que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas” (p. 23). Es decir, el diario de investigación se componía de descripciones de los hechos, de interpretaciones de los mismos, de reflexiones del

¹⁷⁰ Bisquerra (1989, p. 261) distingue entre las “medidas reactivas” y las “medidas no reactivas”. En las primeras, el sujeto está al corriente de que es observado, por ejemplo, al pasarle un test, cuestionarios o entrevistas. En las segundas los datos se recogen en una situación natural y los sujetos no están al corriente de que están siendo observados. En el caso de la observación participante y las entrevistas no estructuradas, se pretendía que fuesen medidas no reactivas.

investigador y de discursos de los participantes, tal y como el lector podrá comprobar al leer el informe de investigación que sigue al presente capítulo de metodología. Por ejemplo, el investigador le puso título a algunas sesiones en particular, o a algunas situaciones o eventos de una sesión en concreto.

En definitiva, este diario de investigación representa una manera de practicar la necesaria “reflexividad”, que hace referencia a la conciencia del investigador sobre su propia labor investigadora (M. Banks, 2010; Simons, 2011). Es decir, pensar de manera consciente y activa en cómo están influyendo las propias acciones, creencias y valores en el proceso de investigación. Por último y para que el lector se pueda hacer una idea de la “densidad” de este documento, cabe anotar que el original, es decir, el documento previo a su preparación para el análisis, ocupa 98 páginas con interlineado sencillo y tamaño 11 de tipografía. El lector/a podrá consultar el original de este documento, así como el documento tratado para su análisis, en el anexo 1 que se encuentra en el DVD adjunto a esta tesis.

2. Datos audiovisuales

Hemos dividido los datos audiovisuales en tres categorías: “vídeos grabados en el campo por el investigador”, “fotografías realizadas en el campo por el investigador” y “fotografías traídas al campo por los/as participantes para trabajar en las sesiones de foto-elicitación”.

- Vídeos grabados en el campo por el investigador: En total, se grabaron 14 vídeos con una duración total aproximada de 4 horas y 42 minutos. De los anteriores, 11 fueron grabaciones de las sesiones de foto-elicitación, 2 fueron de sesiones de vídeo reflexión, y 1 fue el fragmento de la sesión mediada por el libro de texto que se grabó para su posterior análisis y comparación con las sesiones de foto-elicitación. Estos vídeos incluyen la perspectiva del investigador, en tanto que fue él quien eligió el momento que grabar, el encuadre, la angulación, etc. Sin embargo, también registran los puntos de vista de los propios

participantes, sin sesgos, sobre los contenidos de las fotografías y las sesiones de foto-elicitación. Estos vídeos se pueden visionar en el anexo 2.1.

- Fotografías realizadas en el campo por el investigador: en total, el investigador realizó 23 fotografías en el campo de trabajo. De las anteriores, 5 fotografías fueron tomadas sobre el contexto de la clase (3 del mural de fuera del CEPA y 2 en la sala de profesores). Las demás 17 se tomaron dentro del aula: 6 eran fotografías del aula vacía, desde diferentes ángulos; 2 fueron tomadas el día de la merienda intercultural de navidad; y 9 corresponden a fotografías que el investigador realizó de algunas cartulinas y trabajos que los/as participantes realizaron al principio del curso durante las sesiones mediadas por el libro de texto. Estas fotografías se pueden ver en el anexo 2.2.
- Fotografías traídas al campo por los participantes para trabajar en las sesiones de foto-elicitación: En total, los/as participantes llevaron 12 fotografías en las once sesiones de foto-elicitación¹⁷¹ y 2 vídeos para trabajar en estas sesiones. Estas fotografías serán mostradas en el informe de investigación, al darle respuesta a las cuestiones planteadas. Estas fotografías se encuentran en el anexo 2.1.

3. Transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo

Este grupo de datos se compone de 14 transcripciones, una por cada sesión que fue grabada en vídeo. De la misma manera que con el diario de investigación, las transcripciones de las sesiones que fueron grabadas en vídeo se comenzaban a realizar a la mañana siguiente de cada sesión. Aunque Stake (2010, p. 56, 64) ha criticado las grabaciones por necesitarse un tiempo considerable para la transcripción de las mismas –Simons (2011, p. 82) afirma que se

¹⁷¹ De estas, el investigador llevó una fotografía personal para trabajar en la novena sesión.

necesitan cinco horas de transcripción por cada hora de grabación-, se creyó importante dedicarle el tiempo necesario a este menester y, además, ser lo más fiel posible a las palabras de los/as participantes. El objetivo era obtener unos datos veraces que pudiesen ayudarnos a dar respuesta a nuestras cuestiones de investigación, además de poder contrastarlos con los procedentes de otros grupos de datos.

En relación con el nivel de transcripción, es decir, el nivel de fidelidad de la misma, Gibbs (2012) comienza por reconocer que no se habla como se escribe. Esto quiere decir que las personas hablamos sin terminar algunas palabras o frases, a veces nos interrumpimos los unos a los otros al hablar, utilizamos interjecciones, muletillas y expresiones que son de uso común en el lenguaje hablado pero que, transcritas al papel, pueden dificultar la lectura. En relación con lo anterior, este autor señala que a lo que apuntan la mayoría de los investigadores “es a obtener un texto transcrito que parezca texto normal y sea una buena copia de las palabras que se utilizaron” (p. 35). Es decir, se debe intentar encontrar el equilibrio entre la fidelidad del texto hablado y la inteligibilidad del texto escrito.

A este respecto, el mismo autor defiende que “asear” o no las transcripciones depende del propósito de cada estudio. Debido a la naturaleza de los temas –entre los que se encuentra la enseñanza del español como L2 a adultos migrantes y alófonos– y de las cuestiones de investigación de esta tesis, se decidió que estas transcripciones debían ser lo más fiel posible a la realidad de los sonidos que emitiesen los participantes. Es decir, en estas transcripciones no se han corregido los errores de pronunciación o gramaticales que los alumnos-participantes cometieron¹⁷². Asimismo, estas mantienen las interjecciones, las pausas, los titubeos y los errores de participantes e investigador durante las mismas. Al fin y al cabo, los errores y los aciertos de los participantes migrantes y alófonos, como alumnos/as de L2; y del investigador, como profesor –en sus tinos y

¹⁷² Por ejemplo, si una alumna-participante decía “mosquita” en lugar de “mezquita”, se mantuvo y se transcribió el error. Esta expresión nos sugería que esta alumna probablemente habla también francés además de marroquí (su lengua materna), ya que “mezquita” en francés es “mosquée”.

traspies para explicar uno u otro concepto—, nos parecen relevantes para una tesis que, entre otros objetivos, tiene el de estudiar cuáles son las bondades de la foto-elicitación en la enseñanza y aprendizaje del español como L2¹⁷³. Con respecto a lo anterior, compartimos ahora una cita del mismo autor que justifica, a nuestro modo de ver, la decisión de no corregir las expresiones erróneas de los participantes:

Las transcripciones corregidas, gramaticales, son más fáciles de leer y, por tanto, de analizar. Si su estudio no tiene mucho que ver con los detalles de la expresión y el uso del lenguaje y se interesa más en el contenido factual de lo que se ha dicho, entonces, es proceso de corrección es aceptable. Por otra parte, no hay duda de que, de esta manera, se pierde la sensación de cómo se expresan los entrevistados y, si eso es significativo en su estudio, tendrá que intentar capturarlo en la transcripción (Gibbs, 2012, p. 36).

En definitiva, las transcripciones de la investigación de esta tesis representan con fidelidad aquello que se alcanza a escuchar en el vídeo. Decimos “aquello que se alcanza a escuchar” porque el ruido del ambiente, la expresión simultánea de dos participantes o el hecho de que los/as participantes no eran hablantes nativos y podían cometer errores de pronunciación, provocaron la ininteligibilidad de la expresión oral de algún participante en algún momento. Ante la anterior situación, el investigador aplicó el código “XXX”, que significa “no se entiende”. Por otro lado, Gibbs (2012, p. 32) señala que el investigador o investigadora debe decidir qué partes de la grabación incluir en la transcripción, quizá, las que considere más relevantes. En el caso de esta investigación, se transcribió toda la sesión, de principio a fin, ya que se desconocía en aquel momento previo al análisis en profundidad de los datos qué partes podrían ser relevantes y qué partes no, además de que hacerlo de esta manera

¹⁷³ En definitiva, estamos de acuerdo con De Natale (2003, p. 125), quien defiende que el texto escrito debe respetar el texto oral con la máxima fidelidad.

servía al investigador para reconocer la procedencia y coherencia de uno u otro discurso o situación, al estar contextualizados.

Aunque se refiere en particular a las transcripciones de las entrevistas, Gibbs (2012) recuerda que la convención dice que se debe escribir en mayúsculas el nombre de la persona al comienzo de su intervención y en minúscula cuando alguien se refiera a él/ella durante la conversación. Así se hizo en estas transcripciones. Esto permite al entrevistador diferenciar lo que alguien dijo de cuando se refiera a él/ella otro participante. Relacionado con el tipo de transcripciones de las sesiones de foto-elicitación, con varios participantes, este autor defiende que “esto es particularmente útil cuando se analicen los debates en los grupos de discusión” (p. 34).

Debemos ahora explicar que estas transcripciones incluyen los necesarios metadatos. Entre otros, estas incluyen el título y el número de la sesión, el tipo de sesión (de foto-elicitación; de vídeo reflexión; o sesión mediada por el libro de texto) y su fecha. Menciones especiales requieren los metadatos que informan al lector sobre el lenguaje corporal de un/a participante a la vez que se expresaba oralmente, por ejemplo, a quién en concreto se estaba dirigiendo un/a participante en un momento dado, si señalaba algo, cómo reaccionó ante las palabras de un compañero/a, etc. La obtención y recuperación de esta información no hubiese sido de ninguna manera igual si se hubiese grabado solo el audio de las sesiones o si se hubiese dependido únicamente de la observación directa del investigador. En las transcripciones, estos datos se incluyeron entre paréntesis justo después de la intervención del participante¹⁷⁴.

También se incluyó entre paréntesis, en las mismas transcripciones, otro tipo de información relacionada con la expresión oral, las cualidades de la voz o el contexto comunicacional. Por ejemplo, información sobre si el investigador decía o por el contrario deletreaba una palabra, sobre el tono en que se decía una u otra

¹⁷⁴ En el informe de investigación, la información sobre el lenguaje corporal de los/as participantes no aparece entre paréntesis en los fragmentos de transcripción que se utilizan, sino que aparece como una nota al pie de página, refiriendo al minuto y al segundo exactos del vídeo donde se puede observar la acción.

palabra, el ritmo, la descripción de una situación por parte del investigador en la que los/as participantes están visionando un vídeo (como por ejemplo en la octava sesión), si uno o varios participantes reían, etc. En otra parte de su libro, Gibbs (2012), haciendo referencia a la retórica, defiende que “... *cómo* dice uno algo lleva tanto significado como *lo* que dice” (p. 85). También, las transcripciones contienen entre paréntesis las interpretaciones y algunas reflexiones del investigador en relación con la situación, con los gestos y con el lenguaje corporal de los/as participantes¹⁷⁵.

4. Transcripciones de los relatos y escritos de los/as participantes

A continuación desarrollamos las explicaciones sobre otro tipo de transcripciones. En concreto, las que el profesor-investigador realizó sobre los relatos o escritos que los/as alumnos-participantes le entregaron a lo largo del curso durante las sesiones mediadas por el libro de texto. Este grupo de datos se compone de las 17 transcripciones de los textos que los alumnos-participantes le entregaron al profesor a lo largo del curso. Estos están subdivididos por estudiante en el anexo 3, donde todos los textos de un/a alumno/a están localizados en la misma carpeta. Estas son las transcripciones de los relatos y escritos que algunos de los participantes le entregaron al investigador durante el curso, en tanto que alumnos/as de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde. También se han incluido en este grupo de datos, en su caso, algunas de las respuestas al último ítem –el de expresión escrita– de la prueba de nivel que se realizó a los/as participantes antes de comenzar el curso. Es importante explicar que se han incluido para la investigación solo aquellas transcripciones que se ha considerado relevantes para su análisis.

Durante las sesiones mediadas por el libro de texto, el profesor-investigador les comunicó a los alumnos-participantes que podían escribir en su tiempo libre cualquier tipo de texto, con tema libre,

¹⁷⁵ Recordamos que estas transcripciones las puede encontrar el lector dentro del anexo 2.1.

para practicar la expresión escrita, devolviéndoselo corregido más tarde. Respecto a esto, pensamos que se deben disponer los medios necesarios para que las personas que queremos estudiar cuenten lo que ellas libremente quieran, si se pretenden garantizar la perspectiva emic en los datos. Se decidió que estas tareas no serían obligatorias, ya que lo que se buscaba era que los/as participantes tuviesen la oportunidad de expresarse de manera libre y no forzada, también a través del papel, en comunicación directa con el profesor-investigador y sin que otros compañeros conociesen el contenido de estos textos escritos. Algunos de estos textos proceden de ejercicios del libro de texto y otros fueron sugeridos por el investigador, como por ejemplo cuando este les dijo a los alumnos/as que, para practicar el pretérito indefinido, podían escribir una pequeña autobiografía en sus cuadernos y luego entregársela.

Igual que sucedía con las transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo, también estas mantienen la ortografía y la gramática original, ya que, bajo el mismo criterio que aquellas, se pensó que los posibles errores o aciertos suponían una información relevante. Por último, también se incluyen en cada una de estas transcripciones los pertinentes metadatos, como la información sobre el/la participante que lo escribió, el número del escrito y la fecha de entrega del mismo. Después de estos metadatos aparece en la transcripción, en su caso, el título que el/la participante le dio a su redacción.

5. Respuestas a los cuestionarios

Recordamos ahora que al diseñar la investigación se pensó que durante el trabajo de campo se podrían incluir técnicas de recogida de datos no planeadas en la fase de diseño. Así sucedió con dos cuestionarios que se pasaron a los/as participantes. Aunque los cuestionarios han sido tradicionalmente utilizados en los métodos de investigación de tipo cuantitativo –Simons (2011, p. 58), de hecho, así los clasifica–, Rodríguez Gómez et al. (1999, p. 46) han defendido que estos se pueden utilizar en la etnografía, junto con la observación y las entrevistas. Ardévol (2006, p. 202), por su parte, señala que los cuestionarios son un elemento más del trabajo de

campo, junto con la observación, la participación y las entrevistas. Por nuestra parte, entendemos que son el tipo de preguntas y el análisis que se haga de las respuestas lo que le otorga la cualidad de “cuantitativo” o “cualitativo” a un cuestionario.

Aunque previamente explicamos que la pretensión general era la de conseguir la mayor información posible acerca de las dimensiones personal, social y profesional de los/as participantes de una manera natural (no reactiva, según la distinción de Bisquerra, 1989), se decidió en el transcurso del trabajo de campo que sería importante disponer también de esta información a través de un cuestionario, con preguntas concretas acerca de la familia o la historia de migración de los/as participantes, con el objetivo de completar y contrastar la información procedente de las entrevistas no estructuradas que el investigador realizaba en el día a día del aula. Por ejemplo, este cuestionario contiene un apartado con preguntas sobre las familias de los/as participantes que permitiría al investigador completar unos datos que, quizá en algunos casos, no había llegado a conocer a través de las entrevistas no estructuradas. El siguiente cuestionario, que se tituló “Cuestionario sobre la historia de vida”, fue confeccionado en el mes de abril y fue respondido por 8 participantes en la sesión del día nueve de ese mes. Con el propósito de que el lector pueda observar las preguntas de este cuestionario sin tener que acceder al anexo 4, se comparte a continuación con un color de tipografía distinto y en letra cursiva para que se diferencie del texto de la tesis:

Cuestionario sobre la historia de vida

Datos personales

1. Nombre y apellidos: _____
2. Edad: _____
3. Fecha de nacimiento: _____
4. Lugar de nacimiento (país y ciudad): _____
5. ¿Estás trabajando? Sí No
6. ¿En qué trabajas? _____
7. ¿Estudias alguna otra cosa aparte de español? Sí No
8. ¿Qué más estudias? _____

Datos familiares

9. ¿Estás casado/a? Sí No
10. ¿Cuánto tiempo llevas casado/a? _____
11. ¿Tienes hijos/as? Sí No
12. ¿Cuántos? _____
13. ¿De qué edad y de qué sexo cada uno/a? _____
14. ¿Estudian o trabajan? _____ ¿En qué/ El qué? _____
15. ¿Tienes hermanos/as? Sí No
16. ¿Cuántos? _____
17. ¿De qué edad y de qué sexo cada uno/a? _____
18. ¿Dónde viven? _____
19. ¿Estudian o trabajan? _____ ¿En qué/ El qué? _____
20. ¿Dónde nacieron tus padres? _____
21. ¿Dónde viven tus padres? _____

Datos sobre la historia de la migración

22. ¿Por qué decidiste dejar tu país de origen? (por ejemplo, por motivos económicos; por motivos familiares; por motivos políticos, por motivos personales, etc.)

23. ¿Has vivido en algún otro país antes de vivir en España? Sí No

24. ¿Cuánto tiempo? _____

25. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España? _____

26. ¿Has vivido siempre en Madrid? Sí No

27. Si has vivido en otra ciudad en España, ¿en cuál? _____

28. ¿Durante cuánto tiempo? _____

Datos sobre el uso del español y otras lenguas

29. ¿Cuál es tu lengua materna? _____

30. ¿Hablas más lenguas además de tu lengua materna? Sí No

31. ¿Cuáles? _____

32. ¿Qué idioma hablas en tu casa? _____

33. ¿Cuántas horas hablas español a la semana? _____

34. ¿En qué situaciones hablas español? _____

Si hay algo más que quieras contar, puedes hacerlo a continuación

Como se puede observar, la mayoría de preguntas son de respuestas cerrada: “sí” o “no”; “¿Cuántos?”; “¿Cuáles?”; etc. Sin embargo, también se incluyó un ítem de respuesta abierta, el número 22, que les preguntaba a los/as participantes acerca de las razones que les llevaron a dejar su país, dándoles algunos ejemplos de motivos que pueden llevar a una persona a realizar tal acción. Se pensó que la comparación de las respuestas de este ítem con las indagaciones del investigador en las entrevistas no estructuradas realizadas en ambos tipos de sesiones proporcionarían unos datos interesantes para el análisis. Este cuestionario, así como los resúmenes que el investigador confeccionó con las respuestas de cada participante al mismo, se encuentran en el anexo 4 de esta tesis.

Por otro lado, se confeccionó un breve cuestionario de cuatro ítems de respuesta abierta para completar la información acerca de la opinión de los/as participantes sobre las sesiones de foto-elicitación. Este fue pasado a los/as participantes en el mes de junio de 2015 y completado por un total de 4 participantes. Este cuestionario, que titulamos “Preguntas sobre las sesiones de foto-elicitación”, junto con las transcripciones de las respuestas que los/as participantes dieron al mismo, se encuentra en el anexo 5 de esta tesis. Con el propósito de que el lector pueda leer las preguntas del cuestionario sin tener que acceder al anexo, se comparte a continuación con un color de tipografía distinto y en letra cursiva para que se diferencie del texto de la tesis¹⁷⁶.

*Preguntas sobre
las sesiones de foto-elicitación*

1. *¿Qué pensáis de que se os grabe? (¿Os da igual? ¿Os gusta? ¿Os incomoda?...)*

¹⁷⁶ El documento original disponía suficiente espacio entre cada pregunta para que los/as participantes pudiesen responder con amplitud.

2. *¿Qué es lo que más os gusta de estas sesiones? ¿Y lo que menos os gusta?*

3. *¿Creéis que os sirven para aprender mejor el español? (gramática, vocabulario, fonética...) Explica por qué*

4. *¿Creéis que os sirve para conoceros mejor entre todos, para conocer mejor las culturas y las costumbres de los compañeros/as? Explica por qué*

La información que se obtuvo de este cuestionario sería contrastada con la información que se obtenía diariamente de la observación participante y de las entrevistas no estructuradas. Por ejemplo, nos pareció interesante conocer a través de una de las preguntas (la número 3) cuál era la destreza lingüística que, en su percepción, más ayudaban las sesiones de foto-elicitación a mejorar. A continuación y para finalizar este apartado, compartimos la información acerca de “otros datos producidos en el campo”.

6. *Otros datos: correos electrónicos, transcripciones de Whatssap, etc.*

Por último, el trabajo de campo produjo “otros datos”, como intercambios de correos electrónicos entre algunos/as de los/as participantes e investigador o intercambios de mensajes de texto a través de la aplicación “Whatsapp”. Tal y como señalamos anteriormente, este grupo de datos no ha sido incluido en ningún anexo, ya que constituyen información confidencial, como direcciones de correo electrónico o nombres reales. La información no confidencial contenida en algunos de estos intercambios se ha tenido en cuenta en el análisis de datos.

7.3.3. Fase III. Análisis de datos. *El otoño de 2015*

El análisis es un proceso automático e inconsciente en los seres humanos. Siempre que observamos la realidad, argumenta Stake

(2010, p. 68), la estamos clasificando en los compartimentos o categorías de las que ya disponemos para así poder comprenderla. El presente apartado trata, sin embargo, sobre el proceso consciente y deliberado de clasificación e interpretación de los datos que se recogieron en el campo, fruto también de esos procesos inconscientes de categorización de la realidad de los que habla Stake. Aunque Simons (2011, p. 166) acepta que análisis e interpretación no son independientes sino que se dan a la vez en el proceso de investigación de manera interactiva e iterativa, esta autora realiza una distinción entre ambos. Para esta autora, el análisis se refiere exclusivamente a los procedimientos que sirven para organizar los datos, mientras que la interpretación consiste en la comprensión de los datos de forma holística. Gibbs (2012, p. 20), por su parte, explica que el análisis de los datos consiste tanto en las tareas “administrativas” de clasificación, indexación, recuperación y manejo de los datos, como en las tareas de interpretación de los mismos. Es decir, analizar es organizar e interpretar los datos. Para ello, se deberán transformar, procesar y elaborar los registros brutos recogidos en el campo. Por otro lado, los datos no hablan por sí solos, sino que hay que preguntarles, ponerlos en contraste, compararlos, hacerles hablar (Simons, 2011, p. 167). Es decir, analizar datos es, también, preguntar a los datos, establecer la suficiente confianza con ellos para que te confiesen sus secretos.

En el caso de la investigación que aquí se presenta, el análisis empezó desde el mismo momento en que se comenzaron a recoger datos en el trabajo de campo. A este respecto, varios autores están de acuerdo en que no existe la separación entre la recogida y el análisis de datos, por lo que este debe comenzar en el campo (Gibbs, 2012; Goetz y LeCompte, 1988; Simons, 2011).

- El proceso de análisis -

Ya hemos dicho que la escritura del diario de investigación se realizaba siempre a la mañana siguiente de cada día de trabajo en el campo. Lo mismo ocurría con todos los otros registros que se realizaban en el campo, como las notas de las reuniones con el

miembro del equipo directivo, las transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo, las respuestas a los cuestionarios y otras transcripciones, etc. El investigador realizaba interpretaciones sobre los datos a la vez que los transcribía, al reflexionar sobre sus significados y añadir las cavilaciones referentes a estos.

La clasificación de los datos

En primer lugar, debemos explicar que la clasificación e indexación se fue realizando conforme se iban produciendo los datos. Este proceso siguió la máxima de que todos los datos debían ser accesibles y fácilmente recuperables por el investigador desde su ordenador de trabajo. Así, se fueron escaneando los documentos originales de aquellos datos que no se producían en formato digital, como por ejemplo, un escrito que un/a participante le entregase al investigador en una hoja de cuaderno¹⁷⁷. Estos documentos originales fueron asimismo transcritos con el procesador de texto para poder ser preparados, imprimidos e codificados más adelante. Otros documentos, como el diario de investigación o las transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo, se iban escribiendo directamente en el procesador de texto. Todo este trabajo dio lugar a la carpeta que contenía las diferentes subcarpetas de cada grupo de datos. Los datos visuales, como las grabaciones en vídeo; las fotografías traídas por los participantes para trabajar en las sesiones de foto-elicitación; o las fotografías realizadas por el investigador en el campo, fueron también clasificadas e indexadas en sus pertinentes carpetas. Del análisis de los datos audiovisuales hablamos más adelante.

La preparación de los datos textuales

Los datos fueron más tarde preparados para su codificación. Cuando no se pretende utilizar CAQDAS (Programas para el

¹⁷⁷ Estos documentos originales no se incluyen en los anexos de esta tesis, ya que en bastantes casos contienen los nombres reales de los participantes. Sí se incluyen, sin embargo, las transcripciones de los mismos con el alias de cada participante.

Análisis de Datos Cualitativos Asistidos por Ordenador, de los que hablamos más adelante), como fue nuestro caso, Gibbs (2012) recomienda imprimir directamente las transcripciones desde el procesador de texto. Estamos de acuerdo con este autor en que trabajar sobre el papel, y no sobre el procesador de texto, “permite ese tipo de creatividad, flexibilidad y facilidad de acceso que es importante en los estadios iniciales del análisis” (p. 65). Previamente a la impresión, este autor propone considerar tres aspectos en la preparación de los datos: los números de línea; los márgenes; y el espaciado de línea. Siguiendo estas recomendaciones, se añadieron los números de línea a todos los documentos de datos, para marcar de esta manera cada pasaje y ser más fácilmente localizable posteriormente; se le cambiaron los márgenes, estrechando el izquierdo y dejando el derecho más amplio para que se pudiese escribir en este; y por último, se dio un espacio doble para poder subrayar o rodear alguna palabra o palabras sin tachar las de otras filas. Todos los documentos, además, contenían los metadatos necesarios para poder localizar fácilmente el evento o la sesión a la que hace referencia. Una vez estuvieron preparados, se imprimieron todos los documentos para su codificación¹⁷⁸.

El proceso de codificación

Gibbs (2012, cap. 4) explica que la codificación consiste en identificar de qué tratan los datos que se analizan. Codificar es identificar y registrar aquellas palabras, frases, pasajes, etc. que ejemplifican una misma idea teórica o descriptiva. Según esta definición, podríamos decir que codificar es interpretar de manera metódica. Aunque algunos autores hablan de “categorías” (Angrosino, 2012; De Natale, 2003), en esta tesis nos referimos a ellos como códigos¹⁷⁹. Un código es, simplemente, la etiqueta que identifica distintos pasajes que

¹⁷⁸ Debemos recordar ahora que no solo disponíamos de datos textuales, sino que también se había recogido una buena cantidad de datos audiovisuales. Del análisis de los mismos hablaremos más adelante.

¹⁷⁹ Gibbs (2012, p. 64) explica que diferentes autores se refieren a la misma idea utilizando distintos términos, como “temas”, “patrones” o “índices”.

hacen referencia a la misma idea teórica. Es decir, el texto real es siempre un ejemplo de un fenómeno más general que el título del código debe indicar. En otras palabras, el código es la idea que subyace al texto original. Por ejemplo, si un/a participante dijo: “mi segundo hermano está estudiando en Malasia, es bueno y alto, estoy muy cerca de él”, este pasaje fue clasificado dentro del código “nostalgias” y también dentro del código “necesidad de narrarse”. Según este autor, aunque se puede realizar una codificación meramente descriptiva –es decir, nombrar aquello a lo que se refiere un pasaje–, se recomienda que, en todo caso, esta suponga solo una primera fase, como primer paso para la búsqueda de los “códigos analíticos”. Los códigos analíticos, al contrario que los descriptivos, son creativos, ya que buscan explicar la idea o el tema que subyace a la descripción de una situación dada.

La mecánica de la codificación, explica Gibbs (2012, p. 67), consiste en la lectura intensiva de los datos para encontrar la idea que subyace a uno u otro discurso, a uno u otro gesto. En nuestro caso, una vez fueron preparados e imprimidos todos los documentos de datos, se pasó a la lectura en profundidad de los mismos para su codificación. En esta fase, el investigador fue leyendo y marcando los datos, anotando al margen de cada pasaje el código al que hacía referencia, subrayando algunas frases, rodeando alguna palabra clave, etc. Además, fue escribiendo en los mismos documentos, en los márgenes o por detrás de la hoja, en su caso, algunas reflexiones sobre los pasajes o sobre los códigos, “memorandos”, tal y como los define Gibbs (2012), que son en esencia “notas sobre el conjunto de datos para usted mismo (o para otros en el equipo de investigación)” (p. 54).

Debemos ahora apuntar que, según este mismo autor, la codificación puede ser “guiada por conceptos” o “guiada por los datos” (op. cit., cap. 4). En el primer caso, el investigador tiene seguramente unos códigos previos de análisis que no provienen de los datos, sino de la teoría, por ejemplo: de estudios leídos, de sus preocupaciones, de corazonadas... En el segundo caso, también llamada “codificación abierta”, se trata de empezar a analizar los datos sin códigos o categorías de análisis preconcebidas. En esta fase se pretendió que la

codificación fuese lo más abierta posible, ya que, como hemos reconocido anteriormente, creemos muy difícil que el investigador se deshaga por completo de sus ideas previas. Parece obvio pensar que, en el caso de esta investigación, los temas y las cuestiones de investigación, así como otras preocupaciones del investigador, condicionarían en alguna medida este proceso. Sin embargo, el investigador debe tener en cuenta estos aspectos para que sus categorías previas no influyan tanto en el análisis como para no dejarle ver los códigos que emergen de los datos. En definitiva, estamos de acuerdo con este autor en que estos dos tipos de codificaciones, la “guiada por conceptos” y la “guiada por los datos”, no son excluyentes entre sí. Teniendo esto en cuenta se planteó la codificación de los datos recogidos en esta investigación. Tras la codificación de todos los datos, se elaboraron un “índice de códigos” y dos “libros de códigos”.

Los libros de códigos

El mismo autor propone elaborar una lista a modo de índice de todos los códigos, con sus títulos o etiquetas, y un libro de códigos que contenga la explicación de cada uno y los pasajes de las transcripciones o citas a los que hace referencia ese código, además de las relaciones que ese código establece con otros. Siguiendo estas indicaciones, se elaboraron dos libros de códigos y un índice de los mismos, que se pueden consultar en el anexo 6 de esta tesis. El primero de los libros contenía los códigos de los análisis realizados de la mayoría de datos producidos (reuniones con un miembro del equipo directivo; diario de investigación; cuestionarios, etc.). El segundo de los libros, sin embargo, contenía exclusivamente la información procedente del análisis de las transcripciones de las grabaciones en vídeo. Se pensó que de esta manera sería más fácil comparar, por ejemplo, las percepciones del investigador acerca de un tema (perspectiva etic), realizadas en el diario de investigación; con las evidencias relacionadas con ese tema, realizadas por los/as participantes en las sesiones grabadas en vídeo (perspectiva emic). Además, se elaboró un “índice de códigos” donde poder verlos de

una manera más fácil y directa que en los libros, los cuales son documentos extensos. En el índice, se anotó detrás del número y el título de cada código la cantidad de pasajes que este contenía. Así por ejemplo, “42. Transmigrantes (15+1=16)”, significa que el código número 42, titulado “transmigrantes”, contiene 15 pasajes en el primer libro y 1 pasaje en el segundo libro de códigos.

Cada código contenía una descripción o explicación del mismo, las relaciones que establecía con otros códigos, así como todos los pasajes textuales que se incluyen en él. En total, el análisis de datos produjo 66 códigos. Resulta importante explicar que no todos ellos fueron utilizados para contestar a las cuestiones de investigación. Por otro lado, cada grupo de datos de los explicados en la fase del trabajo de campo formó un apartado de códigos. Esto es, los códigos fueron naciendo al codificar cada grupo de datos. Así por ejemplo, las transcripciones de los relatos y escritos de los/as participantes formaron los códigos 20 a 38; los datos procedentes de los cuestionarios sobre las historias de vida de los/las participantes formaron los códigos 39 a 45, etc. Lo anterior no quiere decir que los pasajes que cada código contenía perteneciesen exclusivamente a un grupo de datos, ya que un mismo pasaje podía pertenecer a dos e incluso tres códigos distintos, que habían nacido de diferentes grupos de datos.

Por otro lado, para poder recuperar fácilmente cualquier pasaje de los datos originales, el investigador desarrolló un pequeño método para hacer referencia a los metadatos que informaban sobre su localización (Gibbs, 2012, p. 74–75). Así por ejemplo, el documento del diario de investigación preparado para su análisis era el documento 1.2. (El 1.1. era el mismo documento previo a su preparación); el documento 2.5. hacía referencia a la transcripción de la quinta sesión grabada en vídeo; y el documento 5.4. a las respuestas al cuestionario sobre la sesiones de participación de una participante. Además, se añadió el número de línea a este código para poder localizar un pasaje concreto dentro de un documento. Por ejemplo, el pasaje “0.1.L28–31” hace referencia al documento 0.1., que es la primera reunión con un miembro del equipo directivo y se encuentra entre las líneas 28 y 30. El pasaje “1.2.L390–393”, se

refiere al documento 1.2., es decir, el diario de investigación una vez preparado para su análisis, y se encuentra concretamente entre las líneas 390 y 393.

Por último, creemos necesario hacer especial referencia al análisis de las biografías o las historias de vida de los/as participantes. La foto-elicitación es decir, la técnica que se propone estudiar esta tesis, supone en definitiva la auto-narración de la persona que trae la fotografía gracias a la ayuda de la imagen, que media entre los recuerdos, las opiniones y los significados propios y los de los demás participantes. En este sentido, la foto-elicitación es una técnica que sirve a la producción de narraciones sobre la historia de vida personal. Gibbs (2012, p. 89) explica que es habitual que las personas contemos la historia de nuestra vida –es decir, la fábula–, haciendo alusión a los hitos o acontecimientos clave –los *sjuzet*– que pueden ayudar al que la escucha, la lee o la ve a comprender la totalidad conociendo solo algunas de sus partes. Este autor señala que algunos de los temas que son comunes a las historias de vida son, entre otros: la historia de las relaciones de una persona; los sentimientos de pertenencia y separación; la proximidad, la lejanía y la experiencia de mudanza; la idea de carrera (sea profesional, social o familiar); las relaciones íntimas; el enfoque freudiano (es decir, la idea de que lo que acontece en la infancia marca la vida posterior), etc.

La mayoría de estos temas, pero en especial el de sentimientos de pertenencia y separación y el de proximidad, lejanía y experiencia son temas de gran relevancia a estudiar en esta tesis. Aunque hemos explicado que llegar a conocer a los/as participantes, sus historias de vida, sus deseos, sus miedos... (sus sentimientos, en definitiva), es una pretensión central de la técnica de la foto-elicitación, debemos también reconocer que este conocimiento no solo se generaba en estas sesiones, sino que era también una intención constante del investigador preguntar a los/as participantes acerca de sus vidas personales en cualquier situación, ya fuese durante las sesiones mediadas por el libro de texto, antes o después de comenzar cualquier tipo de sesión o fuera del contexto del aula.

En el caso de la construcción de las historias de vida de los/as participantes, se compararon los datos procedentes de diferentes fuentes –como el diario de investigación, las transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo o los cuestionarios sobre las historias de vida–, y se procedió a su interpretación y codificación de manera análoga a como hemos señalado anteriormente que se hizo con los demás datos. Estas historias de vida no solo están reflejadas en el apartado 8.1.1. “Participantes de investigación”, sino que el conocimiento producido por el análisis de estos datos impregna desde todos los ángulos el mismo informe de investigación, en tanto que sirve para contextualizar y dar sentido a los datos que allí se exponen y analizan y para dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas.

La cuantificación de datos

Antes de continuar con el análisis de los datos audiovisuales, debemos explicar que en la segunda cuestión de investigación se planteó la duda de cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía aumentar las relaciones interculturales en un grupo de personas diversas cultural y lingüísticamente. Para poder responder a esta cuestión, debíamos cuantificar la participación individual y las interacciones que se dieron entre los/as participantes durante las sesiones de foto-elicitación. Esta cuantificación se realizó marcando las transcripciones a la vez que se visionaban las grabaciones audiovisuales. Para conocer cuántas veces había intervenido cada participante en una sesión se utilizó el buscador del procesador de texto. Esto es lo que en la exposición de datos de la segunda cuestión de investigación llamamos “participación individual” o “número de intervenciones”. La participación media de una sesión sería, por lo tanto, la media ponderada entre el número de intervenciones totales y la cantidad de participantes que asistieron a la sesión. Por otro lado, se subrayó en color verde la transcripción cada vez que se daba una “interacción” entre participantes. Por interacción entre participantes entendemos las preguntas, respuestas, aclaraciones, correcciones, etc. que se realizaron de manera espontánea entre

los/as participantes durante estas sesiones pero, resulta importante señalar, sin la intervención del profesor-investigador. Es decir, la respuesta de un/a participante a una pregunta formulada por el profesor-investigador no fue computada como interacción, ya que se pensó que este tipo de interacción es común en las clases tradicionales de enseñanza y aprendizaje, siendo nuestra intención comparar este tipo de sesiones con las sesiones de foto-elicitación.

- El análisis de datos audiovisuales -

En relación a la clasificación e indexación de datos, y en especial para la clasificación y el manejo de datos audiovisuales, varios autores sugieren el uso de CAQDAS: *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* o Programas para el Análisis de Datos Cualitativos Asistidos por Ordenador (Bautista, 2011b; Bautista, Rayón y De las Heras, 2012; Gibbs, 2012). En relación con estos programas informáticos, Gibbs (2012) señala que estos “no piensan por usted, pero ayudan enormemente con estos procesos ‘administrativos’” (p. 20). Es decir, ayudan en los procesos de gestión, clasificación, indexación, recuperación y manejo de los datos a los que hacíamos referencia anteriormente. Además, también disponen de unas funciones de búsqueda y análisis cruzado que pueden ser útiles en el proceso general de análisis.

Sin embargo, tras considerar detenidamente su utilización estudiando sus ventajas y sus limitaciones, se decidió que no se utilizarían por dos razones. Por un lado, el proceso de clasificación e indexación de los datos lo había estado realizando el investigador desde el comienzo del trabajo de campo, de tal manera que le era fácil recuperar cualquier pasaje al conocer su localización; es decir, buena parte del trabajo que realizan estos programas lo había estado realizando el investigador desde la misma entrada al campo. Por otro lado, y más importante, estamos de acuerdo con Gibbs (2012, p. 164) en que este software no pueden nunca sustituir al investigador y su lectura, ya que el investigador debe conocer a fondo sus datos. Aunque supongan una gran ayuda en algunos casos, estos programas no realizan interpretaciones, no codifican ni piensan por

el investigador. En otras palabras, los CAQDAS no pueden atribuirle el significado implícito que subyace a las palabras o al gesto de un/a participante, no interpretan. Reconocemos que las funciones de búsqueda léxica de un programa informático ofrecen una fiabilidad mayor que la que pueda ofrecer cualquier ser humano, esta función se utilizó en el mismo procesador de texto del investigador.

En relación con el análisis de los datos audiovisuales, Collier y Collier (1986) explican que se puede dividir en cuatro fases: la observación abierta del material para relacionar los datos con su contexto; la estructuración del material, catalogación, inventario...; el microanálisis, la codificación del material; y la revisión del material para volver a contextualizarlo. La catalogación de los datos audiovisuales se realizó de manera análoga a la de los demás datos. Cada vídeo y cada fotografía realizada en el campo fueron clasificados y nombrados dentro de sus pertinentes carpetas. La visualización de los vídeos se realizaba al día siguiente de cada grabación, con lo que el investigador mantenía aún vivos los recuerdos de la sesión que podían ayudar en su interpretación. En relación con la fase del microanálisis, codificación, etc., se realizaba a la vez que se transcribía el audio de estos vídeos. Toda la información procedente del análisis de la cinésica y la proxemia –es decir, la comunicación no verbal– que se podía observar en los vídeos, además del conocimiento que el investigador tenía sobre la situación, se anotó en las mismas transcripciones, entre paréntesis. A este respecto, Bautista (2011b) argumenta que “el análisis del discurso debe hacerse directamente sobre la grabación audiovisual para no desprendernos de los componentes no verbales de los acontecimientos y prácticas sociales contenidas en ella” (p. 125).

Por otro lado, la revisión del material se llevó a cabo siempre que algún pasaje hubiera sido utilizado en la exposición de datos del informe de investigación, para que el investigador pudiera cerciorarse de que la interpretación originaria de aquel evento filmado coincidía con la interpretación del momento de escribir el informe. Asimismo, tal y como se ha explicado en la fase del trabajo de campo, se llevaron a cabo dos sesiones de vídeo-reflexión con los/as participantes al final del curso. En estas sesiones, el

investigador proyectó algunos fragmentos de los vídeos grabados durante las sesiones de foto-elicitación con el objetivo de comparar sus interpretaciones con las de los/as asistentes sobre algunos eventos filmados. Esto es lo que Ardévol (2006) llama “observación proyectiva”. Resulta interesante que los/as participantes, más allá de responder a las preguntas del investigador sobre el contenido de los fragmentos de vídeo, mostraron curiosidad en relación a la intención del investigador para realizar estas grabaciones. Esto mismo es lo que señala ten Have, citado por M. Banks (2010):

“Si se muestra a algunas personas una grabación de video de sus propias acciones y se les pide que la comenten (argumentando que ellos saben mejor que nadie por qué hicieron algo), sus respuestas estarán enmarcadas por el contexto de la entrevista misma, más bien que por el de las acciones originales” (p. 101).

La observación proyectiva supone una estrategia para la validación de los datos, de la que hablamos en el siguiente apartado.

- La validación de los datos -

En el apartado 7.1. del presente capítulo hicimos referencia a la validez en los estudios de tipo cualitativo. Sin embargo, debemos ahora explicar lo relativo a los procesos de validación de los datos que se presentan en el informe de investigación. Según distintos autores, existen dos principales estrategias para validar los resultados de una investigación con estudio de caso. Una es la “triangulación” y otra es la “validación del respondiente” (Simons, 2011, p. 184), también llamada “revisión de los interesados” (Stake, 2010, p. 100) o “validación del entrevistado” (Gibbs, 2012, p. 128). Simons (2011, p. 181) reconoce que aunque ninguna de las dos supone una garantía de validez, sí que son, sin embargo, el medio para conseguirla.

Respecto a la triangulación, Stake (2010, p. 95) señala que este término nació de una analogía topográfica o de navegación en la que

se conoce una coordenada sirviéndose de dos puntos en dos ejes diferentes. Esta triangulación consiste en observar un mismo evento desde distintos ángulos o puntos de vista (Simons, 2011; Stake, 2010). Gibbs (2012) por su parte, justifica que “obteniendo más de una visión diferente de una materia es posible obtener una visión precisa (o más precisa) de ella” (p.127). Stake (2010, p. 97) argumenta que la sola presentación de las pruebas o datos es un primer paso para la triangulación, aunque no suficiente. El lector, al igual que un juez, necesita conocer los hechos antes de poder emitir un juicio razonado. Los lectores de las historias de casos, por su parte, deben tener la oportunidad de tomar sus propias decisiones, lo que no será posible si solo se ofrecen las interpretaciones del investigador y sus conclusiones o si estas se ofrecen de manera precipitada. A este respecto y en relación con la investigación etnográfica, Velasco y Díaz de Rada (1997, cap. 7) defienden que el trabajo del etnógrafo no es ofrecer recetas y conclusiones cerradas sobre los datos, sino provocar la reflexión crítica del lector. Estamos de acuerdo con Witherell et al. (1999), quienes afirman que “un buen relato cautiva y amplía la imaginación moral, ilumina posibilidades para el pensamiento, el sentimiento y la acción del hombre y permite tender puentes entre diferentes lugares, épocas, culturas y creencias” (p. 73-74).

Según Denzin (1970, p. 301), existen cuatro tipos de triangulación. En primer lugar, la triangulación de fuentes de datos, que consiste en comprobar si una misma observación se mantiene en el tiempo y en el espacio. En nuestra investigación esta triangulación se llevó a cabo al comparar los datos acerca de un mismo evento o situación procedentes de diferentes fuentes de datos, como el diario de investigación, los datos audiovisuales, las transcripciones de las grabaciones, los cuestionarios, etc. En segundo y en tercer lugar se encuentran la triangulación del investigador y la triangulación de la teoría, que es la que realizan otros investigadores sobre las interpretaciones del investigador principal. En nuestro caso estas se llevaron a cabo gracias a la ayuda del director de esta tesis (quien fue realizando las pertinentes correcciones y aportaciones a las

interpretaciones del investigador); y, finalmente, gracias a la revisión de los dos evaluadores externos.

La triangulación metodológica es la cuarta y última y, según Stake (2010, p. 99), “la más aceptada”. Esta se consiguió utilizando diferentes métodos de investigación durante el trabajo de campo, como la observación participante, las entrevistas no estructuradas, el análisis de documentos o las grabaciones en vídeo. En definitiva, la validación de los datos se garantizó al estudiar el mismo fenómeno desde diferentes ángulos. Nos aseguramos de que las interpretaciones realizadas sobre el mismo no eran fruto de un único punto de vista, sino que podían ser contrastadas por distintos datos procedentes de distintas fuentes, además de asegurarnos de que estas interpretaciones mantuviesen coherencia entre sí, con los datos que se exponían y con las interpretaciones de investigaciones similares, lo que se garantizó gracias a la lectura y comprobación del director de la tesis y de los dos evaluadores externos.

En cuanto a la “revisión de los interesados”, hace referencia, según Stake (2010, p. 100), a la necesidad de que los actores implicados lean los informes que contienen información sobre ellos, dándoles la oportunidad, de esta manera, de que negocien los significados, así como de corregir o modificar algunos párrafos o líneas con las que no estén de acuerdo o, quizá, de dar su visto bueno. Simons (2011), por su parte, la define como el “análisis con los implicados de la exactitud, adecuación y la imparcialidad de las observaciones, las representaciones y las interpretaciones de la experiencia” (p. 184). Gibbs (2012, p. 128) llama la atención sobre el hecho de que el entrevistado puede que no recuerde las palabras exactas que dijo, aunque sí que reconocerá una interpretación errónea de sus palabras acerca de un hecho o un pasaje codificado de la transcripción. A este respecto, durante todo el trabajo de campo se dieron constantemente estos procesos de validación de las observaciones e interpretaciones del investigador y de los/as participantes, al buscar el investigador aclaraciones de lo que cada alumno quería decir, al preguntarles si habían entendido o qué pensaban sobre lo que se había dicho.

Por lo demás, una vez escrito el borrador del informe de investigación, que contenía todos los datos, los análisis e interpretaciones que daban respuesta a las cuestiones de investigación, fue enviado a los/as participantes del estudio en el mes de diciembre de 2016 a través del correo electrónico, pidiéndoles por favor que lo leyesen y que, en su caso, respondiesen con los comentarios o aportaciones que considerasen pertinente. Estos correos electrónicos fueron enviados a las direcciones de que los propios alumnos-participantes habían anotado en el cuestionario sobre sus historias de vida. Algunas de estas direcciones de correo electrónico no estaban activas y el email fue devuelto, por lo que no se pudo contactar con algunos de ellos/as. Otros/as participantes, simplemente, no contestaron. Respecto a lo anterior, Stake (2010) reconoce que “lo más habitual es recibir del actor muy pocas cosas” (p. 100), lo que no quiere decir que no se deba intentar este tipo de validación. Quien sí realizó unas valiosas aportaciones sobre el informe de investigación fue Camelia, la directora del CEPA.

Por último, Gibbs (2012, p. 132, 134) recomienda comprobar una y otra vez las transcripciones y los códigos para asegurar la fiabilidad en el caso de que el investigador investigue en solitario. Este autor reconoce que, aunque es un trabajo laborioso, esta es la única manera de que el investigador se familiarice con los datos a medida que los va analizando. Otra sugerencia de este autor es la de escribir memorandos sobre los códigos y su relectura periódica para comprobar la coherencia de los mismos, como hemos dicho que se realizó.

7.3.4. Fase IV. Informe de investigación. *El Año 2016*

El informe de investigación se escribió entre los meses de febrero y noviembre de 2016, tras haber analizado de manera global los datos. Antes de comenzar a responder a cada una de las seis cuestiones de investigación planteadas, el investigador analizó los códigos que debían darle respuesta, estudiando los pasajes que contenían y las relaciones y jerarquías que establecían con otros

códigos. A este respecto, Gibbs (2012, p. 57) sugiere que, con anterioridad e a la escritura del informe se desarrolle una lista, bosquejo o esquema de lo que se quiere decir en el mismo. Para responder a cada cuestión, el investigador debía revisar el libro de códigos, configurando un esquema de cómo se iba a estructurar la exposición de los datos. Asimismo, eligió los pasajes que mejor servirían para ilustrar y dar peso tanto a la exposición de datos como a los posteriores análisis e interpretaciones. Gibbs (2012) señala que esta es una buena manera de asegurar la validez de aquello que el informe de investigación narra:

“Un informe de investigación bueno y reflexivo demostrará con claridad cómo se fundamenta en los datos recogidos e interpretados. Una manera clave de hacer esto es proporcionar al lector los datos en forma de citas extraídas de sus notas de campo, sus entrevistas u otra documentación que haya recogido” (op. cit., p. 131).

Tanto Gibbs (2012, p. 75) como Simons (2011, p. 207–212) han teorizado sobre los distintos modelos de informes de investigación o las distintas formas en que se puede organizar este. Aunque no es el propósito de este apartado entrar a analizarlos todos, indicaremos algo sobre la estructura del informe. El informe de investigación se estructura en dos grandes apartados. En el primero se expone todo lo relacionado con el contexto de investigación, mientras que el segundo, más extenso, expone los datos y los análisis de cada una de las cuestiones de investigación planteadas.

1. El contexto de investigación: en este apartado se presenta a los/as participantes de la investigación y se explica lo relacionado con el contexto de la clase de español para inmigrantes del Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) Villaverde, donde se realizó la investigación. Es decir, se exponen algunos datos sobre el contexto físico, social e histórico del distrito de Villaverde, donde se localiza el centro y el propio CEPA durante aquel curso. En relación a la presentación de los/as participantes, se ofrece en primer

lugar una redacción con algunos datos sobre la historia de vida de los mismos, de los alumnos-participantes; del profesor-investigador y, por último, algunos datos sobre “otras participantes” (algunas de las profesoras y un miembro del equipo directivo del CEPA). Las historias de vida de los alumnos-participantes fueron confeccionadas con la información procedente de distintos grupos de datos, como el diario de investigación, las transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo o las respuestas a los cuestionarios sobre las historias de vida de los/as participantes.

La pretensión del investigador es que el lector pueda llegar a conocer a los/as participantes a través de la acción que se expone al responder a las cuestiones de investigación, por lo que solo se ofrece en este capítulo la información necesaria para contextualizar los datos que se presentan en el siguiente. A continuación se ofrece una comparación entre los alumnos-participantes, donde se desarrollan algunas similitudes y diferencias que presentaban los/as participantes en tanto que adultos, migrantes, alófonos y alumnos de la clase de español. En relación con la presentación del profesor-investigador, se hizo siguiendo las recomendaciones de Simons (2011), quien señala que se debe redactar un prefacio con los valores y las creencias que uno mantiene, aunque advierte que lo anterior no es suficiente. También, argumenta esta autora, debe señalar cómo van influyendo estos valores y creencias en el propio desarrollo del trabajo de campo.

2. Exposición y análisis de datos: como podrá comprobar el lector, la exposición de los datos esta impregnada de la reflexividad del investigador sobre los acontecimientos que se narran (Simons, 2011, p. 136). Esta fue, como ya señalamos, una actitud constante en la actividad del investigador en el campo de trabajo. Los pasajes del diario de investigación que se exponen están llenos de reflexiones del investigador sobre los hechos que se narran. Por otro

lado, la exposición de los datos fue temática y no cronológica¹⁸⁰. Así, fueron las cuestiones de investigación y la necesidad de ser coherentes al responderlas lo que condicionó el tipo de informe que se escribió. En la clasificación de los diferentes modelos de informes que ofrece Simons (2011, p. 207–212), creemos que el que mejor se ajusta a nuestro caso sería una combinación de dos: los informes “de tipo descriptivo” y los “contadores de historias”.

Lo que prima en el modelo descriptivo son los datos. En este modelo se puede empezar por cualquier punto, siempre y cuando se ofrezcan gran cantidad de datos y su entretejido vaya conformando una idea del caso general, con avances y retrocesos sobre los mismos. En este caso, “la descripción es más episódica que cronológica” (p. 208). Por otro lado, la pretensión del investigador fue también la de escribir un informe que siguiese un modelo “contador de historias”, que pretende involucrar de manera emocional al lector y depende en gran medida de las habilidades artístico-creativas y narrativas del escritor, además de sus habilidades como investigador. En definitiva, la intención fue realizar una exposición rica además de entretenida. Estamos de acuerdo con Gudmundsdottir (1998), en la idea de que para comprender una historia hay que saber reconstruirla: “los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos” (p. 66).

Asimismo, debemos señalar que cada una de las cuestiones de investigación que se exponen en este capítulo se estructura en dos grandes apartados: la “presentación de datos”, en primer lugar; seguido por el apartado donde se exponen los “análisis, interpretación y discusión” de los datos expuestos. La exposición de datos trata de ofrecer las

¹⁸⁰ Gibbs (2012, p. 57) habla de un “relato cronológico” en el que cada sección sea un episodio del estudio. Simons (2011, p. 207), por su parte, habla del “informe formal”, el cual debe seguir un orden cronológico de los acontecimientos y sucesos de la investigación.

suficientes citas y pasajes, además de todas aquellas explicaciones que ayudan a contextualizar las situaciones, para que el lector pueda comprender en profundidad aquello que se narra¹⁸¹. Los siguientes apartados de análisis de cada cuestión de investigación contienen, además de las interpretaciones, la discusión de tales disquisiciones. Es decir, la comparación de los hallazgos de esta investigación con las teorías y hallazgos de otras investigaciones expuestas en el marco teórico de esta tesis.

En el siguiente capítulo, “Informe de investigación”, los pasajes y fragmentos textuales de los datos se han nombrado en relación al tipo de datos que son, seguidos de la fecha en que sucedió, y no al anexo al que hacen referencia. Así por ejemplo, si en el informe de investigación aparece un pasaje del diario de investigación, se pondrá, detrás del pasaje y entre paréntesis: “(diario de investigación, 21/02/2015)”; si es un fragmento de diálogo de una sesión de foto-elicitación, se nombrará de la siguiente manera: “(sesión de foto-elicitación del 22/01/2015)”; y si es una respuesta de un participante al cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, nos referimos a ella de esta manera: “(Diaraye, cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, del 16/06/2015)”. Se decidió hacerlo así para que el lector pueda saber en todo momento de dónde procede cada pasaje de datos que se expone en el informe y la fecha en que tuvo lugar, sin tener que memorizar a qué anexo corresponde cada grupo de datos o ir al apartado 7.3.2., donde se explica esta cuestión. También se decidió no poner toda la información (procedencia del pasaje, fecha y anexo donde se encuentra) para que el paréntesis no fuese demasiado largo y ganar así fluidez en la exposición de los datos. No obstante, y tal y como se ha señalado en el presente capítulo, el lector debe saber que puede encontrar el diario de investigación en el anexo 1; las transcripciones de las sesiones de

¹⁸¹ Recordamos que estos apartados de presentación de datos están escritos en primera persona por este investigador, asegurando de esta manera la coherencia entre “la voz que escribe” y “la voz que habla” en los datos que se exponen.

foto-elicitación en el anexo 2.1.; las respuestas a los cuestionarios sobre las sesiones de foto-elicitación en el anexo 5, etc.

Hasta aquí, hemos expuesto todo lo relativo al método de investigación. A continuación exponemos el informe de investigación. Nos gustaría ahora compartir, a modo de enlace entre este capítulo y el siguiente, una cita de Stake (2010), cuyas palabras suscribimos para defender el informe:

«Lo presento como mi interpretación. Lo que pido es que se reconozca mi integridad como investigador, y que se consideren mis interpretaciones. En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz. Es algo muy subjetivo. Lo defiendo porque no conozco otra forma de dar sentido a las complejidades de mi caso.» (p. 71).

Aunque reconocemos que no podemos llegar a comprender la totalidad de la realidad que se estudió, pensamos que la cantidad y calidad de datos recogidos suponen un suficiente y valioso corpus para dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas. Defendemos la veracidad y autenticidad de los datos que se exponen gracias al rigor metodológico con el que esta investigación fue realizada.

Capítulo 8

Informe de investigación

... cabe promover la observación interior, el análisis guiado de las propias creencias, la identidad, historia y experiencia, para hacer aflorar las teorías implícitas, los supuestos ocultos, las actitudes, las percepciones, y tomar conciencia de ellas y someterlas al escrutinio público con los compañeros, junto al profesorado y a los aportes de la investigación y la ciencia

Xavier Besalú

8.1. El contexto de investigación

Para poder entender mejor la acción que se desarrolló en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde y poder así contestar a las cuestiones de investigación que se plantearon, debemos primero explicar el contexto amplio donde esta tuvo lugar, entendiendo este no solo como el entorno geográfico o histórico, sino también el entorno social y humano.

En primer lugar, presentamos a los participantes de la investigación que es necesario conocer para poder comprender en profundidad el presente informe de investigación. Hemos dividido a los participantes en tres subgrupos: “alumnos-participantes”; “profesor-investigador”; y “otros participantes”. Al hablar del subgrupo de alumnos-participantes, se expondrán algunas características que los individuos del mismo tenían en común. Por ejemplo, todos ellos eran adultos extranjeros con un pasado migratorio cuya lengua materna no era el español.

Después, realizamos una breve presentación de los datos más relevantes acerca del entorno físico donde se encuentra el CEPA en el que se realizó el trabajo de campo: el distrito madrileño de Villaverde. Tratamos en ese apartado de ofrecer aquella información

del contexto histórico y social del distrito que es importante conocer para poder comprender la situación de partida de los participantes que se presentan en esta investigación. Por último, describimos el CEPA Villaverde y compartimos aquellos datos recogidos durante la investigación que nos informan de su ambiente humano y su situación durante el curso 2014/2015.

8.1.1. Participantes de investigación

Como ya se ha explicado, el caso que se presenta en el presente informe y que fue analizado para contestar a las cuestiones de investigación es la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde durante el curso académico 2014/2015. Los personajes principales de investigación son necesariamente los *alumnos-participantes* de esa clase. El *profesor-investigador* es también un personaje relevante de esta historia. Los *otros participantes* comprende a un grupo de profesoras, un miembro del equipo directivo y la conserje del CEPA, cuyos testimonios, relaciones e interacciones pueden ayudar en la comprensión de la realidad que se estudiaba.

- Alumnos-participantes -

Las siguientes biografías han sido confeccionadas, principalmente, gracias a la información ofrecida por los propios alumnos-participantes en el “Cuestionario sobre la historia de vida”, además de completada con la información recogida por el propio investigador en el diario de investigación, en las sesiones mediadas por fotografías o a través del correo electrónico con alguno/a de los participantes. Antes de continuar, debemos explicar que se han incluido solamente las biografías de aquellos/as alumnos-participantes que aparecen en los datos que se exponen en el informe. Es decir, aquellos alumnos y alumnas que forman parte de la investigación, que no son todos los alumnos y alumnas que, en algún momento del curso, asistieron a la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde durante aquel curso 2014/2015.

Personajes secundarios de esta historia son Mercy, Ali; Malika, Halila, Nairi, Sergey, Jun, Denali y Elene; procedentes de lugares tan variados como Nigeria, Guinea, Marruecos, Armenia, Rusia, China, la India y Georgia.

Nadia: *“Bienvenido a Marruecos”*

Natural de Tetuán, Marruecos. En el momento de realizar la investigación Nadia tenía 25 años y era. No trabajaba ni tampoco estudiaba otra cosa aparte de español. Llevaba un año casada con su marido y acababa de tener su primera hija. Tenía dos hermanas, de 28 y de 14 años, que vivían en Marruecos. La mayor trabajaba como profesora de informática y la pequeña estudiaba en el colegio. Sus padres también nacieron en Tetuán, su madre vivía en Marruecos, mientras que su padre vivía en Holanda. Nadia decidió dejar su país por motivos personales y no había vivido en otro país antes de vivir en España. Llevaba casi un año viviendo en España, siempre en Madrid. Su lengua materna es el árabe aunque también habla inglés y francés. En el cuestionario respondió que en su casa se hablaba árabe y que ella solo hablaba español dos días a la semana.

Diaraye: *“Es así... pero la sociedad... avan... está avanzando. Entonces, dentro de diez años, no podemos controlar eso. No podemos controlar, dentro de diez años...”*

Nació en Conakry, la capital de Guinea. Tenía 36 años. Durante el tiempo que duró la investigación no tenía un trabajo asalariado, aunque estudiaba otras cosas aparte de español. Según contestó: limpieza, cuidado de mayores y niños, y un curso de camarero. Llevaba siete años casada y no tenía hijos propios. Vivía con su marido y los hijos de su marido. Es la mayor de cuatro hermanos: dos hombres y dos mujeres. El segundo hermano, de 30 años de edad, vivía en Guinea y trabajaba en una empresa. El tercer hermano estudiaba Derecho en Malasia y la pequeña Medicina en Guinea. Su padre había fallecido hace diez años y su madre vivía en Nueva York. Los dos habían nacido en Guinea. Había vivido cuatro años en Rabat durante sus estudios universitarios. En el momento de

realizar la investigación llevaba un año y ocho meses viviendo en España y siempre había vivido en Madrid. Diaraye contó que decidió dejar su país por motivos personales. Su lengua materna es el pular, aunque también hablaba francés y un poco de inglés. En su casa se hablaba pular y un poco de español. En el momento de escribir estas líneas, en septiembre de 2016, Diaraye me dijo por correo electrónico que estaba intentando conseguir un visado para ir a Londres y tratar de conseguir el trabajo fijo que no había conseguido en los tres años que llevaba en España.

Sonya: *“Y la Cremea se regresó a Rusia. Estoy muy contenta!”*

Sonya tiene 64 años y nació en Ucrania durante la época soviética. En el tiempo que duró la investigación no trabajaba pero sí estudiaba informática, aparte de español. No estaba casada aunque tenía dos hijos varones, uno de cuarenta y otro de treinta años. Los dos trabajaban. Sus padres nacieron en la Unión Soviética y ahora vivían en Rusia. No tenía hermanos. Decidió dejar su país por motivos económicos. Antes de vivir en España, había vivido en Bulgaria durante veintidós años y también en Cuba durante un año y medio. En el momento de realizar la investigación, llevaba viviendo doce años en España, siempre en Madrid. Su lengua materna es el ruso; también habla búlgaro. En su casa hablaban ruso y búlgaro y dijo que hablaba entre tres y cuatro horas de español a la semana, en la calle, con amigos o en el curso de español, en el CEPA.

De Sonya pude conocer, gracias a una conversación con ella antes de empezar una de las clases en marzo, que se trasladó a Bulgaria cuando tenía treinta años. Allí trabajó de contable en un pequeño pueblo hasta la caída el telón de acero en 1989. Tras este acontecimiento histórico, según me explicó, los extranjeros fueron despedidos de sus puestos de trabajo y el banco dejó de concederle el crédito que hasta entonces le había estado procurando para pagar el piso donde vivía. En 1995 se fue a trabajar a Alemania y con el dinero que ahorró durante el tiempo que estuvo allí pudo volver y comprarse la casa en Bulgaria.

La historia de su hijo mayor también resulta interesante. Según me contó, en el año 2000 quiso venir a trabajar a España pero, al no conseguir el visado necesario, empezó su periplo migratorio yendo a Grecia, desde donde fue a Italia y a Francia, cruzando finalmente los Pirineos a pie junto con tres personas de etnia romaní que procedían de los Balcanes. Al llegar a Madrid, un amigo suyo le dijo que fuese a Alicante, donde podría ofrecerle trabajo. El trayecto desde Valencia a Alicante lo hizo andando por la vía del tren. Sonya me contó, casi entre risas, que su hijo le había dicho que sentía miedo cuando entraba en un túnel y no veía la salida.

Anna: “Creo que por ese motivo he elegido la foto de mi graduación como uno de los mejores días en mi vida”

En el momento de realizar la investigación, Anna tenía 23 años. Nació en Volodymyr-Volynskyi, Ucrania. En el año 2009 se trasladó a Lviv a estudiar traducción en la Facultad de Filología. En el año 2010 vino a España por primera vez para visitar a sus padres. Desde que había llegado a España, tres meses antes de empezar el curso de español en el CEPA en octubre de 2014, había estado trabajando en “limpieza” y en el cuidado de niños, y no estudiaba nada aparte de español. Llevaba casada diez meses con su marido, Ivan, y, aunque no tenía hijos, se quedó embarazada durante el tiempo que duró la investigación. Sus padres nacieron en Ucrania pero vivían en Madrid desde hacía bastantes años. Era hija única. Según contestó en el cuestionario, decidió dejar su país por motivos personales, familiares y económicos. Igual que algunas de sus compañeras, no había vivido en otro país extranjero aparte de España. En el momento de contestar al cuestionario, llevaba siete meses viviendo en España, siempre en Madrid, junto con su marido y sus padres. Su lengua materna es el ucraniano aunque también habla ruso e inglés. En su casa se hablaba ucraniano y dijo que hablaba entre cinco y seis horas de español a la semana: en las clases de español, en el trabajo y a veces en casa con su marido.

De Anna pude conocer que su padre había venido a trabajar a España cuando ella tenía diez años, en el año 2002. Su madre vino a España dos años después. Según me contó un día de mediados de

mayo, mientras esperábamos a que llegasen las demás compañeras, ella y su marido habían decidido venir a España por diferentes razones. Dijo que con el salario de su marido, que era policía en Ucrania, solo les llegaba para comprar comida y pagar las facturas. Me explicó que en Ucrania, debido a la gran inflación que había a causa de la guerra, “tampoco puedes comprar lo que quieres de comida como aquí, pues hay cosas que son muy caras, como por ejemplo, la fruta, que es un lujo que no se puede permitir todo el mundo”. También narró que, por ejemplo, allí unos pantalones vaqueros de ZARA costaban la mitad de un salario medio y que era por lo tanto imposible comprar ropa sin hipotecarse el resto del mes. Dijo que por esa razón migran los ucranianos a España. También explicó que a su marido, al ser policía, le podían llamar en cualquier momento para ir al frente de guerra en el este del país. “Yo rezaba para que no mandaran a mi marido al este porque puede ir y no volver”. Me contó que en Madrid su marido trabajaba en la misma “fábrica de energía solar” que su padre. En la misma conversación, le pregunté si su situación había mejorado, si podían salir a tomar algo y me contestó que sí, que su situación era mejor que en Ucrania aunque no solían hacerlo porque estaban acostumbrados a ahorrar: “para el niño, para el futuro, para todo”.

De manera similar a lo que Sonya habló acerca del periplo migratorio de uno de sus hijos hasta España, Anna también contó, tras haber escuchado el final del relato de Sonya, la historia de la migración de su madre. En otro momento, vía email, terminó de contar la historia de la migración de sus padres. Su padre vino primero en el año 2002, directamente a Madrid en autobús, gracias a un visado falso como participante de un equipo deportivo junto con otras personas que iban hacia Italia y España. Su madre llegó después de los Reyes Magos del año 2005. Esta consiguió un visado falso de turista que se le acabaría solo unos días después de haber salido de Ucrania. “La gente que arreglaba todo esto” les prometió que el autobús les llevaría hasta Madrid y les cobró el billete en consecuencia. Sin embargo, una vez en Italia los conductores del autobús les dijeron que no iban a llevarles hasta Madrid y que deberían ir por su cuenta. Junto con una mujer que había estado en

España con anterioridad, su madre fue hasta la estación de tren para intentar comprar un billete a Madrid, pero no pudieron hacerlo ya que sus visados habían caducado. Tampoco tenía dinero para volver a Ucrania. En palabras de Anna: “atrapados en una ciudad pequeña sin visado y sin dinero. Eso era lo peor”. Su madre y su amiga dieron con un señor mayor que les llevó en su taxi cruzando la frontera por los Alpes. Ese mismo hombre les llevó hasta Barcelona, donde consiguieron coger un tren hasta Madrid, donde ya le esperaba su padre. Anna narró que su madre le tuvo que pedir dinero a su amiga porque ya no le quedaba nada, “y después de 6 días logró llegar a Madrid donde ya la esperaba mi padre. ¿qué susto, no?”.

Harsha: “Es otro mundo” [a propósito de la clase de español].

Tenía 27 años y procedía de Chandigarh, capital del Estado del Punjab, en el noroeste de la India, donde era profesor de su lengua materna, el panyabí, su lengua materna. También hablaba hindi e inglés. No trabajaba ni estudiaba otra cosa aparte de español. Durante el tiempo que duró la investigación, en enero de 2015, viajó a la India para casarse con una paisana suya que profesaba su misma religión y que vivía en Barcelona. No volvió a clase hasta marzo de aquel año. Sin hijos. Sus padres nacieron y seguían viviendo en la India y tenía un hermano un año menor que él. Durante una clase al principio de curso me comentó antes de venir a España que había vivido en Alemania, donde había aprendido un poco de alemán. Dijo en el cuestionario que decidió dejar su país por motivos económicos y que, desde que llegó a España hace dos años, siempre había vivido en Madrid. Harsha, al igual que Ahmed, fueron alumnos especialmente queridos por sus compañeros y el profesor, ya que hacían bromas, eran risueños y potenciaban el buen ambiente de la clase.

Laila: “No... la costumbres de Marruecos y Bangladés... es la misma”.

Laila tenía 29 años en el momento de realizarse la investigación y había nacido en Casablanca, Marruecos. En el cuestionario contestó que no trabajaba ni estudiaba otra cosa aparte de español, aunque

antes de una clase de mediados de diciembre me dijo que había estado limpiando una casa aquella mañana¹⁸². En Marruecos había obtenido dos diplomas universitarios, uno en estudios de Física y Química y el otro en programación informática. Antes de venir a España había trabajado como trabajadora social en una asociación que ayudaba a madres solteras. Llevaba tres años casada se quedó embarazada de su primer hijo aquel año en el periodo de la investigación. También contestó en el cuestionario que tenía un hermano mayor que trabajaba como profesor y dos hermanas menores que estudiaban medicina y farmacia. Todos sus hermanos, así como sus padres, vivían en Marruecos. Dejó sin contestar la pregunta de los motivos que le llevaron a dejar su país aunque sí dijo que no había vivido en otro país aparte de España. Llevaba dos años en Madrid. Su lengua materna es el árabe aunque también hablaba francés y un poco de inglés. En su casa se hablaba árabe.

Irina: “Estudié economía en Bucarest pero aquí, aunque lo he intentado llevando currículums a la zona de Nuevos Ministerios, está difícil encontrar trabajo”

Tenía 28 años y era de Rumanía. Gracias a una conversación antes de empezar una de las clases de octubre, pude conocer que había llegado a España hacía entonces ocho meses con su hermano para reunirse con su madre. Esta llevaba diez años viviendo en España. Sobre su padre no dijo nada. También me contó que había estudiado Economía en Bucarest, de donde eran naturales ella y su familia. Tenía también un máster. Me contó que no tenía oportunidades para hablar español más que en la clase de español ya que en su casa hablaba en rumano con su hermano y con su madre. Irina presentaba un buen dominio del español hablado y una correcta pronunciación, quizá el mejor de todos los alumnos y alumnas de la clase. Irina asistió a las primeras clases de octubre y dejó de venir en el mes de noviembre.

¹⁸² El cuestionario sobre las historias de vida se pasó en la primavera de 2015, por lo que para entonces podía no estar trabajando ya.

Fátima: *“Vengo cansada de casa y aquí me olvido de todo”*

Fátima era una mujer de origen marroquí de mediana edad. Su ciudad de origen era Tánger. Según me contó, su motivación para venir a clase de español después de haber vivido durante muchos años en España, era la de poder ayudar a sus hijos con las tareas del colegio. Tras las navidades, Fátima solo asistió a clase tres días en los meses de enero y en febrero de 2015. Según me comunicó Sana, esto se debió a que Fátima debía quedarse cuidando de los hijos de su hermana. Fátima presentaba un nivel de dominio del español hablado por encima de sus paisanas marroquíes que llevaban menos tiempo en España, así como del resto de sus compañeras y compañeros exceptuando a Irina y a Anna. Además, tenía una actitud muy participativa en la clase.

Mandeep: *“Tú viene a mi casa en navidad y yo preparo comida india”*

Mandeep tenía 20 años y nació en el Estado de la India situado más al norte del país, llamado Jammu y Cachemira. En el cuestionario dijo que no trabajaba ni estudiaba otra cosa aparte del español. También contestó que estaba casada desde hacía dos años y que no tenía hijos. No trabajaba fuera del hogar. Sin embargo, al igual que Anna, Laila y Meliou, se quedó embarazada durante aquellos meses. Sus padres nacieron en la región del Punjab aunque vivían en la región de Jammu y Cachemira. También dijo que tenía un hermano de 18 años que vive en la India y que estudiaba en la escuela. Mandeep explicó que decidió dejar su país por motivos familiares y que no había vivido en otro país antes de vivir en España. Siempre había vivido en Madrid. Su lengua materna es el panyabí aunque también hablaba inglés e hindi. En su casa se hablaba panyabí y dijo también que hablaba español unas veinte horas a la semana, “en el mercado, en el hospital o en la clase de español”.

Ahmed: *“Tengo guerra de idiomas en mi cabeza”*

Nació y vivió en Sylhet, Bangladés. En el momento de realizar la investigación, Ahmed tenía 28 años y trabajaba de cocinero. Contestó que estudiaba otra cosa aparte de español aunque no

concretó el qué. Tramitó los papeles para hacerse pareja de hecho de su novia española durante aquellos meses. No tenía hijos. Sus padres nacieron y vivían en Bangladés. Ahmed tenía siete hermanos, todos mayores que él menos una hermana pequeña. Sus hermanos vivían en Bangladés, Italia, Estados Unidos, Inglaterra y España y trabajaban de camareros o de dependientes o tenían negocios de venta de ropa. Ahmed contestó que decidió dejar su país por motivos económicos. Antes de venir a España, había vivido en Sicilia. También contestó que llevaba un año y medio en Madrid. Su lengua materna es el bengalí y contestó que también hablaba inglés. En su casa se hablaba español y también lo practicaba en el trabajo.

Meliou: *“En la vida a veces hay que empazar de nuevo, aceptar par aprender un nueva idioma o otras cosas”*

Procedía de la República Democrática del Congo y tenía 36 años. Asistió regularmente a clase durante el otoño de 2014, pero dejó de venir a clase después de las navidades debido a unas fuertes migrañas, según me contó Diaraye, con quien Meliou seguía manteniendo el contacto. Aunque volvió a clase un día a finales de enero de 2015, ya no volvió a asistir más. En mayo le pregunté a Diaraye por ella y me dijo que había vuelto a su país de origen, donde estaba trabajando. También se había quedado embarazada durante aquellos meses. Según me contó Diaraye, Meliou había llegado a España con su marido y su hijo hacía entonces más de un año. Me contó que en su país de origen, Meliou trabajaba en el “sector público” y que había pedido un año de excedencia en su trabajo para poder venir a España y tratarse unos problemas estomacales que no pudieron diagnosticarle en su país de origen.

Sana: *“En Marruecos la vida es más barata. La merluza cuesta dos euros el kilo...”*

Sana era una mujer de 37 años de origen marroquí. Antes de venir a España, era profesora de francés en su ciudad, Rabat, “capital de Marruecos”, tal y como ella misma contó, orgullosa, al presentarse el primer día de curso. Tenía un hijo con el que vivía, junto con su

marido. Cuando Sana faltó durante casi dos meses en la mitad del curso, al volver a clase dijo que su hijo había estado malo. También había pasado un tiempo de visita en Marruecos. Sana dijo que en su casa se hablaba árabe aunque su marido además hablaba un poco de dialecto bereber con su hijo, idioma también de los padres de Sana. Dice que su hijo hablaba español y aprendía inglés en el colegio.

Paulo: *“Yo quiero ir a Brasil”*

Paulo tenía 38 y procedía de Brasil. Allí tenía a su novia y quería volver con ella. Solo asistió a tres clases durante el curso aunque participó en una de las sesiones de foto-elicitación.

Características comunes a los alumnos-participantes

A continuación recogemos los datos que nos informan sobre aquellos aspectos que los participantes tenían en común en relación a diferentes temas, como por ejemplo: pasado migratorio, dominio de otras lenguas distinta del español, situación legal o administrativa, situación laboral o sus semejanzas y diferencias entre-grupos e intra-grupos. En primer lugar, los/as participantes eran adultos migrantes extranjeros. Todos/as habían vivido, por lo tanto, un proceso migratorio y la separación de familiares y amigos. Resulta importante también explicar que algunos/as de los participantes, como Ahmed, Diaraye o Nadia, tenían familiares que, como ellos/as, también habían emigrado. Algunos de los participantes, como Anna o Irina, se habían reunido con sus familiares directos en España. Otro dato interesante es que durante el tiempo que duró la investigación, es decir, el curso académico 2014-2015, una alumna dio a luz a su primer hijo y otras cuatro alumnas se quedaron embarazadas durante el curso.

Por otro lado, la primera lengua de los participantes no era el español ni otra lengua romance, salvo en el caso de Irina, cuya primera lengua era el rumano. Sin embargo, aunque las primeras lenguas de los/as participantes eran, por ejemplo, el pular, el panyabí, el ucraniano o el árabe, la mayoría de los ellos/as

dominaban la lengua colonial –inglés o francés– que habían aprendido en la escuela desde pequeños. Gracias a esto, la mayoría habían sido alfabetizados en el alfabeto latino, además de en los alfabetos de sus lenguas maternas, como el árabe, el cirílico o la escritura devanagari. Anna me contó durante una clase que en Ucrania aprenden el alfabeto latino “desde muy pequeños, cuando comienzan a aprender inglés, desde la guardería casi.” (Diario de investigación, 23/04/2015).

Aunque la mayoría de los participantes eran multilingües¹⁸³, el grado de dominio de una a otra lengua difería, también respecto a cada destreza comunicativa. En relación con lo anterior, los alumnos/as, a veces, hablaban en la clase en alguno de los idiomas que conocían y que compartían. Por ejemplo, Laila, Sana y Diaraye hablaban a veces en francés, L2 para todas ellas (Diario de investigación, 17/02/2015). A veces, también, los alumnos/as o yo mismo utilizábamos el inglés para traducir alguna palabra en español. Cabe recordar ahora la hipótesis de Cummins (1983) fue expuesta en el marco teórico, llamado “Principio de interdependencia de las lenguas”. El hecho de que algunas de las participantes hubiesen sido alfabetizadas y hablasen en francés, suponía una cierta ventaja a la hora de aprender español, al ser esta una de las lenguas romances que presenta, en los términos de Moreno Cabrera (2006), una alta “afinidad genética” con la lengua española que aprendían. La aceptación del anterior principio implica que las primeras (o segundas) lenguas de los/as participantes podrían ser utilizadas como herramienta instructiva en el aprendizaje de la lengua meta: el español. Esto no solo sucedía con el francés, sino que, según se escribió en el diario de investigación de un día de mayo: “Dice [Anna] que, a veces, sabe lo que quiere decir una palabra en español porque se parece a una palabra que ya conoce en inglés.” (Diario de investigación, 07/05/2015).

¹⁸³ Nos referimos en este caso en concreto al multilingüismo individual, es decir, la utilización de varias lenguas por parte de una persona, en la diferenciación que hacía Lasagabaster (2003) entre este y el multilingüismo social, que hace referencia a la presencia de varias lenguas en una comunidad. De manera análoga, Trujillo (2005a) distinguía entre el multilingüismo social y el “cognitivo”.

En relación con el nivel de dominio de la lengua española que presentaban al inicio de curso, se puede considerar al grupo como heterogéneo. Aunque todos los alumnos/as fueron calificados al inicio de curso, tras realizar una prueba, con un nivel A1–A2 en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y habían sido seleccionados para ese grupo por estar alfabetizados en alguna lengua, el nivel de grado de dominio del español variaba en gran medida entre ellos/as, también, dependiendo de la destreza comunicativa, tal y como se anotó en el diario de investigación al inicio del curso:

«Tengo alumnos y alumnas en el grupo con diferentes niveles en las cinco competencias de comunicación básicas (expresión oral, comprensión oral, interacción comunicativa, comprensión escrita y expresión escrita). Hay alumnos, como Ahmed, que no sabe escribir casi, aunque sí comprende y puede expresarse en español en un nivel básico. Los alumnos están en el nivel A, entre el A1 y el A2, dependiendo de la competencia.» (Diario de investigación, 10/10/2014).

En relación a la situación administrativa de algunos de los participantes, Anna, por ejemplo, me contó en marzo, durante una conversación fuera del CEPA –en concreto, el día que fuimos de excursión a conocer el centro cultural “Matadero de Madrid”– que no tenía la tarjeta de residencia y que, según la ley, tenía que estar viviendo dos años en España para obtenerla (Diario de investigación, 24/03/2015). Según me contó hacia el final de curso en otra conversación informal, ella y su marido llegaron a España con un visado de 60 y de 30 días respectivamente, y llevaban, en ese mes de junio de 2015, un año y medio en España, por lo que estaban en situación irregular (Diario de investigación, 18/06/2015). Ahmed, en noviembre, se acercó antes de la clase para preguntarme si podía ir a algún sitio donde recibiese sanidad gratuita, ya que “no tiene papeles y le cobran” (Diario de investigación, 11/11/2014). En abril, Ahmed entró muy contento a clase por haber conseguido sus papeles. Según escribí en el diario de investigación: “se refiere a la tarjeta de extranjero, con la que pueden residir en España de manera legal durante un máximo de 5 años, según me cuenta Laila.” (Diario

de investigación, 07/04/2015). Unos días más tarde, Ahmed nos explicó, ante el interés de Anna por aquella cuestión, que había conseguido su Tarjeta de Identidad de Extranjero (TIE) al hacerse pareja de hecho con su novia española.

En relación con su situación laboral, algunas alumnas como Sana o Fátima dijeron ser amas de casa, por lo que no recibían una remuneración por su trabajo. Laila, sin embargo, dijo en diciembre que había estado limpiando una casa durante cinco horas (Diario de investigación, 16/12/2014). Otros alumnos, como Ahmed, Diaraye o Anna, sí que tuvieron trabajos fuera por los que recibían remuneración. Anna, por ejemplo, le preguntó a Ahmed, cuando volvíamos de visitar el Matadero de Madrid en el autobús hacia Villaverde, si sabía de algún trabajo para ella, ya que los padres de la niña que estaba cuidando le habían ofrecido pagarle menos dinero por más horas (Diario de investigación, 24/03/2015). Irina, que había estudiado Economía en su país de origen, me contó la dificultad que tenía para encontrar trabajo en Madrid (Diario de investigación, 30/10/2014). Durante el curso Ahmed tuvo, al menos, dos trabajos en el sector de la hostelería, aunque entre uno y otro estuvo bastante tiempo buscando sin encontrar, llegando incluso a desesperarse por esto, tal y como anoté en el diario de investigación:

«Al acabar la clase, mientras salen las alumnas del aula y recojo, Ahmed se acerca a hablar conmigo. Dice que le tengo que ayudar por favor a encontrar trabajo. Me dice que ya ha hecho, con su novia, su currículum y que si tengo yo algún amigo o conocido que pueda darle un trabajo. (...) Tiene un cierto tono de desesperación en cómo habla conmigo, dice que necesita el trabajo porque necesita ropa, comer...".» (Diario de investigación, 07/05/2015).

En relación con este tema, pude conocer durante el último día de curso, que dedicamos a celebrar el final de curso con los alumnos y alumnas tomando algo en una terraza de Villaverde, la opinión de algunas de las participantes al respecto de lo que significa para ellas ser inmigrante extranjero en busca de trabajo. Diaraye y Anna estaban de acuerdo en denunciar su situación de desventaja, tal y

como anoté en el diario de investigación: “hay muchas personas que se aprovechan de que son inmigrantes no regularizados para contratarles por menos salario que a los españoles.” (Diario de investigación, 18/06/2015). En la conversación, Anna nos contó que ella:

«Tenía un trabajo cuidando a una niña por las tardes y que cobraba por ello 200 euros, 3 horas cada día, es decir: 15 horas a la semana, 60 horas al mes. Esto es: 3,3 euros la hora. Luego, dice que en realidad trabajaba más horas porque siempre hacía más de tres horas al día y que le dijo a su empleadora que quería cobrar por horas. La empleadora le dijo que no y que si no, otra persona lo haría por ella.» (Diario de investigación, 18/06/2015).

A propósito de esta idea, Diaraye se quejó, aludiendo a una ocasión en que había estado trabajando en España, diciendo que “cinco euros sin seguridad social es una explotación” (se refería a cobrar cinco euros la hora) (Diario de investigación, 07/04/2015). En conclusión y articulando los dos temas a la vez –situación legal-administrativa y situación laboral–, parece evidente que la situación de irregularidad de algunos de los participantes suponía un impedimento a la hora de exigir sus derechos laborales, convirtiéndose en un círculo vicioso del que no les resultaba fácil salir, tal y como anoté en el diario de investigación respecto a la situación de Anna: “sin trabajo no puede conseguir los papeles y sin los papeles no puede conseguir el trabajo.” (Diario de investigación 24/03/2015).

Por último, los datos muestran algunas de las experiencias de los participantes con la población autóctona fuera del CEPA. Fátima dijo que la gente –en referencia a los españoles autóctonos– les habla despacio para que ellos les puedan entender: “La gente nos habla despacio, es muy amable aquí la gente.” (Diario de investigación, 04/12/2014). En la misma línea, Diaraye, por su parte, comentó en dos ocasiones hacia el final de curso que entonces ya sí entendía a la gente cuando le hablaba y, aunque a veces ella se expresase despacio al hablar, “la gente es paciente” (Diario de investigación, 02/06/2015;

11/06/2015). Sin embargo, algunas alumnas también denunciaron alguna experiencia negativa. Laila, por ejemplo, narró la experiencia que había vivido con su ginecóloga al preguntarle aquella si podía hablar un poco más despacio para que la entendiese. La ginecóloga dijo, según narró Laila: ““madre mía... por dios...”, con un tono poco amigable y Laila me preguntó si pudiese ser que esta persona era racista (diario de investigación, 12/03/2015). Al respecto de esta aparente contradicción, entre las buenas y las malas experiencias de unos y otros alumnos por el hecho de su condición de personas migrantes extranjeras: paciencia generalizada de la población autóctona con su nivel de dominio del español vs malas experiencias como de Laila con la ginecóloga o Anna y Diaraye con sus empleadores/as, reflexioné en el diario de investigación hacia el final de curso:

«Una cosa es que no sientan que la gente les trata mal en la calle, o que tengan paciencia con ellos, y otra que les traten como deben por el hecho de ser un ser humano igual que otro en cuestión de salario y condiciones laborales.» (Diario de investigación, 18/06/2015).

Algunos de los participantes, por otro lado, sostenían también prejuicios hacia otros grupos étnicos con los que convivían en el barrio. Por ejemplo, Laila y Anna hablaron de “los gitanos” de una manera un tanto displicente al acabar una de las sesiones de foto-elicitación que se realizaron durante el curso (Diario de investigación, 21/04/2015).

Por último, los alumnos y alumnas presentaban semejanzas intra-grupos relacionadas con una de las lenguas que hablaban o el continente del que procedían a la vez que diferencias entre-grupos relativas a su lengua materna o su país de origen. Por ejemplo, este fue el caso de Diaraye, Meliou, Sana, Nadia y Laila, guineana y congoleña las dos primeras, y marroquíes las tres últimas, así como francoparlantes y africanas todas ellas. También, por ejemplo, el caso de Sonya y Anna, que aunque búlgara y ucraniana, se podían comunicar en ruso, primera lengua en el caso de Sonya y segunda en el caso de Anna, europeas las dos; o el caso de Ahmed, Harsha y

Mandeep, bengalí el primero e indios los otros dos, pero que podían comunicarse en hindi, al entender Ahmed este idioma. Estas semejanzas lingüísticas intra-grupos suponían, a su vez, grandes diferencias entre-grupos: por ejemplo, entre la lengua de Mandeep y Harsha –panyabí– y la lengua materna de Laila, Sana, Fátima y Nadia –dariya–; o una de las lenguas que dominan Anna y Sonya –ruso– y la que habla Diaraye –pular–. Por otro lado, las diferencias también se manifestaban en los sistemas de escritura en los que habían sido alfabetizados los participantes: los alfabetos latino, cirílico, árabe y la escritura devanagari convivían en la clase.

No solo se presentaban diferencias entre culturas muy distantes geográficamente, como pueden ser, a grandes rasgos, las culturas asiáticas, las africanas y las europeas, sino que también emergieron, en algunas ocasiones, diferencias entre culturas más cercanas, como por ejemplo las europeas: la ucraniana y la búlgara, por un lado, y la española, por el otro. Esto lo pudimos comprobar el primer día de clase después de volver de las vacaciones navideñas, cuando Sonya y Anna nos contaron que habían celebrado la Nochebuena el día seis de enero, siendo este el Día de Reyes para los españoles. Nos explicaron que esto se debe a los trece días de diferencia que existen entre el calendario juliano, propio de la iglesia ortodoxa, mayoritaria –entre otros países de Europa del este– en Bulgaria y Ucrania; y el calendario gregoriano, de la iglesia católica, tradicional en España y buena parte de Europa occidental (diario de investigación, 08/01/2015).

– El profesor-investigador –

Borja: Autor e investigador de esta tesis junto con la inestimable orientación y ayuda de mi director de tesis, realicé también las veces de profesor de aula. Como varón de clase media nacido a finales de los años 80 en Madrid, hijo y nieto de profesionales liberales españoles, reconozco muchos de los estereotipos que se me puedan atribuir debido a la sociedad en la que crecí. Desde pequeño he aprendido una “normalidad” que he aplicado sin ni siquiera saber que la reproducía y mantenía. Normalidad basada en unas creencias

y unos valores, es decir, una cultura, una forma de ver el mundo, que, pasando inadvertida bajo mis pies, ha sido la base de mis suposiciones sobre la realidad. El machismo, la xenofobia o el clasismo tácitos, entre otros, son manchas que llevamos en la camisa muchas de las personas que hemos sido educadas en las sociedades todavía machistas, xenófobas y clasistas de finales del siglo XX y principios del s XXI. Sin embargo, gracias a la educación familiar recibida en valores como la igualdad, la solidaridad, el respeto y la justicia; gracias también a mi formación como pedagogo y mi posterior especialización como doctorando en temas como la educación intercultural y la identidad; así como al desarrollo de mi razonamiento crítico debido a las experiencias vividas, al menos, creo poder presentarme ante el lector reconociendo muchos de los estereotipos que se me imputan. Como decía Epicteto: “acusarse a uno mismo demuestra que la educación ha comenzado”.

Tuve también la suerte de poder estudiar la carrera de Pedagogía y de poder viajar, por placer y para estudiar, actividades todas que contribuyeron a abrir mi mente y a asentar el ideal humanista que desearía se respirara en esta tesis. Soy también una persona convencida de que la educación es la mejor arma para combatir las injusticias sociales. Es, de hecho, la única revolución pacífica en la que puedo pensar. Desde mi punto de vista, la educación es el eje de acción central en torno al que producir cambios relevantes y perdurables que realmente mejoren las sociedades desiguales e insostenibles en que vivimos. Soy consciente, sin embargo, de que este es un camino largo y que los cambios se producen lentamente. Y es un camino largo porque tanto la educación formal como la no formal son solo una fracción de la educación que recibe la persona, además de que estas dos están también fuertemente fundamentadas en la transmisión de los valores y creencias hegemónicos fuertemente arraigados en la tradición. Entiendo, por otro lado, que la educación informal –cuyos agentes educadores son, entre otros, la familia, los medios de comunicación, los efectos de practicar las costumbres y las tradiciones...– es un potente transmisor de valores y creencias que en demasiadas ocasiones pelea en contra de nuestros intereses y contra el que es difícil luchar. Sin embargo, por principios

e ideales personales, creo que esta no puede ser una excusa para no intentarlo.

– Otras participantes–

Camelia: al comienzo del trabajo de campo, en octubre del año 2014, llevaba cinco años siendo miembro del equipo directivo del CEPA.

Julia: conserje del CEPA.

Mercedes, Nieves, Manuela y Patricia: profesoras del CEPA con años de experiencia en la docencia.

8.1.2. Villaverde, barrio humilde

Resulta necesario señalar que los siguientes son datos oficiales que pueden encontrarse, hasta cierto punto, alejados de una realidad más severa. Por ejemplo, las estadísticas oficiales no recogen a las personas extranjeras en situación de irregularidad administrativa. Además de las estadísticas oficiales, y con el objetivo de que el lector pueda dibujar un mapa más completo del entorno donde se desarrolló la investigación, exponemos también datos recogidos por el investigador durante el trabajo de campo.

Villaverde es el número diecisiete de los veintiún distritos que componen el municipio de Madrid. Se encuentra situado en el extremo meridional de la ciudad, colindando hacia el oeste con el término municipal de Leganés y hacia el sur con el de Getafe, y hacia el norte y hacia el este con los distritos madrileños de Usera y Villa de Vallecas, respectivamente. Según Montero Padilla, Montero Alonso y Azorín (1997), Villaverde fue antaño otro núcleo rural en las afueras de Madrid, que se dedicaba principalmente al cultivo del cereal, además de algunas huertas y frutales, y a pastizales el resto del territorio. Hasta mediados del siglo XX, la industria estaba representada por un centenar de hornos de pan que abastecían a la ciudad y por tejares que cubrían la demanda de la construcción de la gran urbe. Hacia 1950, Villaverde dejó de ser un área agrícola para comenzar a convertirse en uno de los principales polos industriales

de Madrid. Absorbido por el crecimiento de la capital, Villaverde pasó a formar parte del municipio de Madrid en el año 1954.

Según los datos estadísticos del Ayuntamiento de Madrid, Villaverde es en la actualidad, junto con otros distritos colindantes del sur de Madrid, uno de los más humildes de toda la ciudad desde el punto de vista económico. En el año 2011¹⁸⁴, se encontraba en el tercer lugar en el ranking de las rentas más bajas, por detrás de Usera y Puente de Vallecas, en el índice de Renta Disponible Bruta per Cápita (Ayuntamiento de Madrid, 2015a, p. 13). Por otro lado, este distrito se encontraba, en enero de 2015, en el quinto puesto de los veintidós distritos de Madrid en la clasificación del total de paro registrado (Ayuntamiento de Madrid, 2015b, p. 4).

En relación con la inmigración y la población extranjera, resulta interesante compartir los datos de la evolución del número de extranjeros en la ciudad de Madrid en los últimos años. El número de extranjeros creció, llegando casi a doblarse, entre el año 2002 y el año 2009, coincidiendo con el ciclo de crecimiento económico que había comenzado en España en 1994 y acabaría en 2007, según señalamos en la introducción de esta tesis. El 2009 fue el año en el que se produjo la inflexión de la tendencia creciente del número de extranjeros en la ciudad de Madrid, produciéndose un decrecimiento progresivo hasta el año 2015¹⁸⁵ (Ayuntamiento de Madrid, 2015a, p. 8). Resulta evidente que, tal y como ya argumentamos, se produjo una desaceleración del efecto llamada debido a la masiva destrucción de empleo provocada por la crisis financiera que comenzó en el año 2008.

Por otro lado, Villaverde se encontraba, en enero de 2015, en el cuarto puesto de mayor porcentaje de extranjeros, con un 16,1%, solo superado por los distritos Centro, Usera y Tetuán, encontrándose los anteriores por encima de la media (12,1%) de la ciudad de Madrid (Ayuntamiento de Madrid, 2015a, p. 8). En relación con lo anterior, sirva como posible factor explicativo el hecho de que Villaverde es

¹⁸⁴ Estos datos son los últimos datos publicados de los que se disponía en el momento de escribir este apartado, en el mes de septiembre de 2016.

¹⁸⁵ *Vid.* nota anterior.

el distrito madrileño con el metro cuadrado más barato, seguido por los distritos de Carabanchel y Latina, en el caso en vivienda nueva; y por Puente de Vallecas y Usera, en el caso de viviendas de segunda mano (Madrid, 2015a, p. 20). Por último, según el padrón municipal del año 2014, Villaverde tenía una proporción de inmigración de extranjeros (13,9) casi cinco puntos por encima de la media de la ciudad de Madrid (9,1) (Ayuntamiento de Madrid, 2015c). En relación con las estadísticas de desempleo y extranjería, Villaverde se encontraba, en enero de 2015, en el quinto puesto de todos los distritos en número total de extranjeros comunitarios en paro y en el tercer puesto en extranjeros no comunitarios (Ayuntamiento de Madrid, 2015b, p. 4).

Compartimos a continuación algunos de los datos sobre el entorno donde vivían los participantes de la investigación. Por ejemplo, en la primera reunión con la directora del centro, antes de comenzar el curso, esta explicó que las personas que acuden al centro tienen que aportar alguna documentación para poder matricularse, aunque reconoció que no existe un control riguroso sobre esto. A propósito de este comentario, habló de las condiciones de vida de algunos de los adultos que habían acudido al CEPA, tal y como se anotó: “‘Ha habido de todo’. Por ejemplo, 20 personas durmiendo en 40 metros cuadrados. ‘Eso es imposible porque tendrían que estar de pie, aunque bueno, con lo de las camas calientes, hasta es posible...’ (Entrevista con la directora, del 01/10/2014). En relación con esto, Camelia añadió que: “algunos de los alumnos y alumnas del CEPA utilizan la llamada ‘cama caliente’, que son camas que ofrece cierta gente entre las 9:00 y las 19:00, por ejemplo (es decir, mientras que está en el trabajo) para que duerman. (...) Dice Camelia que ‘hay hasta sillas calientes, butacas calientes’ e incluso ‘cocina caliente’. Esto último consiste en que, sobre todo marroquíes y sudamericanos, según cuenta Camelia, llevan a los niños de alguien al cole a cambio del desayuno. Esto trajo problemas porque algunos no llevaban a los niños de la otra persona al colegio.” (Entrevista con la directora del 01/10/2014).

En cuanto a con la conflictividad social del barrio, en esa primera reunión Camelia explicó que en el centro habían sucedido conflictos

que habían comenzado fuera de él, por ejemplo, en los centros educativos que comparten los hijos de los alumnos y alumnas del CEPA. También narró, que había habido conflictos entre personas de etnia romaní y marroquíes en relación a una subvención pública que antes recibían los primeros y luego pasaron a recibir los segundos. Así, explicó que “según van surgiendo los problemas, vamos hablando con unos u otros agentes sociales, porque aquí al lado se matan a machetazos” (Entrevista con la directora del 01/10/2014). Al ser preguntada sobre este punto, expuso que en el año 2013 hubo un conflicto grave entre personas de origen sudamericano y personas de origen rumano a propósito del robo de unas cazadoras en una cancha de fútbol al lado del CEPA. Dijo que hubo alumnos del centro implicados, que algunos se fueron a Estados Unidos, “que allí tienen familia”, y otros dejaron de asistir, “por si venía la policía a buscarles, supongo.” (Entrevista con la directora del 01/10/2014). Por último, hubo un momento en la entrevista en el que, a nuestro modo de ver, afloró el orgullo que sentía Camelia hacia este CEPA. Al hablar el investigador del “CEPA de Villaverde”, ella corrigió inmediatamente: “Al decirle yo en un momento de la conversación ‘en el CEPA de Villaverde’, ella salta y dice ‘En el CEPA Villaverde, hay varios en Villaverde pero este es el CEPA Villaverde’” (Entrevista con la directora, 01/10/2014).

En resumen, los datos anteriormente recogidos parecen indicar que durante el tiempo que duró la investigación, es decir, el curso académico 2014-2015, Villaverde era, junto con otros distritos del sur de Madrid, uno de los más humildes desde el punto de vista económico, además de uno de los más castigados por los efectos de la crisis financiera del 2008. Los datos anteriores muestran que Villaverde es uno de los distritos de Madrid con un mayor índice de población inmigrante y extranjera, más afectado por los efectos de la crisis económica en comparación con el colectivo de población nativa (Colectivo IOÉ, 2011). Por último, nos parecía que Camelia se sentía orgullosa del CEPA y del trabajo que allí se desarrollaba a pesar de las precarias condiciones de vida de algunas personas del barrio, también de sus alumnos y alumnas, y de algunos problemas graves de convivencia que habían ocurrido en el mismo en el mismo.

8.1.3. El Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) Villaverde

El Centro de Educación de Personas Adultas Villaverde abrió sus puertas en el año 1964, como centro de preformación al servicio de las Unidades Vecinales de Absorción¹⁸⁶ (UVA's) (CEPA Villaverde, 2016). En 1978 se convirtió en el Centro Social de Villaverde, siendo pionero en la educación de personas adultas. En 1982 se convierte en Centro de Animación Sociocultural (CAS), transformándose todos los CAS, por orden del Ministerio de Cultura, durante el curso 1985–1986, en Centros de Educación de Adultos y Animación Sociocultural (CEAS). Finalmente, en el año 1992 estos cambiaron su denominación a la actual: Centro de Educación de Personas Adultas.

En relación a la oferta educativa del centro durante el curso académico en que se realizó la investigación, este ofrecía tres tipos de enseñanzas, de acuerdo con las “Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, sobre la organización y funcionamiento de los centros de educación de personas adultas, en el régimen presencial y a distancia, para el curso académico 2014/2015” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Comunidad de Madrid, 2014): Enseñanzas de formación básica (entre las que encuentra la Formación Básica, la Educación Secundaria para Personas Adultas y el curso de español para extranjeros); las Enseñanzas Técnico–Profesionales (Preparación para prueba de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior de Lengua Castellana y Literatura; Lengua Extranjera: inglés; y Matemáticas); y las Enseñanzas para el Desarrollo Personal y la Participación (Inglés) (CEPA Villaverde, 2016).

Por otro lado, los datos recogidos por el investigador en el campo también arrojan información acerca del entorno humano y social del centro. Tal y como recogen los siguientes fragmentos, el investigador

¹⁸⁶ En su día, estas fueron propuestas del Instituto Nacional de la Vivienda para reducir el chabolismo de las periferias de las grandes ciudades.

se sintió bienvenido y respaldado en el centro desde el inicio de curso, tanto por la dirección como por sus compañeras docentes:

«Al llegar al CEPA hablo con la directora un rato y luego voy a la sala de profesores, donde conozco a Patricia, quien es toda dulzura, y charlo un rato con ella. Mercedes es una profesora de matemáticas y fue profesora de español hace dos años.» (Diario de investigación, 09/10/2014).

«Antes de comenzar la clase me dirijo a la sala de profesores para imprimir las fichas de trabajo de este día. Me enseña a utilizar la impresora una profesora joven y muy servicial. La directora me da una clave para poder yo usar la impresora siempre que quiera.» (Diario de investigación, 14/10/2014).

En la misma línea que los anteriores, los siguientes fragmentos del diario de investigación recogidos por el investigador durante los primeros días del curso, en octubre, y un día de febrero, revelan que en la sala de profesores/as se respiraba el aroma de la confianza de los años:

«Al poco entra también Mercedes y comienzan a charlar en confianza entre ellas. Parece que las dinámicas de relaciones en el CEPA (de clases, cursos, encuentros de profesores) fluyen muy bien por la confianza y el conocimiento mutuo (se esperan para ir a fumar o a tomar café en sus descansos).» (Diario de investigación, 14/10/2014).

«La sala de profesores (más bien profesoras porque aún no he conocido a ningún varón) es un lugar de encuentro y socialización. Entran y salen, charlan sobre unos u otros alumnos o alumnas, hablando las cualidades personales de estos... meriendan...» (Diario de investigación, 23/10/2014).

«En la sala de profesores, las profesoras suelen hablar de la asistencia de los alumnos/as, de quién ha faltado, de uno u otro alumno en concreto... Normalmente sus comentarios se refieren más a facultades personales

de los alumnos de los que hablan que a sus capacidades cognitivas, aunque no sólo...» (Diario de investigación, 10/02/2015).

La percepción por parte del investigador del buen clima en la sala de profesores/as, además del cariño de las compañeras hacia él, no solo tuvo lugar en el inicio del curso, sino que se mantuvo en otros momentos del mismo, como denota el siguiente fragmento del primer día de clase después de las vacaciones navideñas:

«Hoy es el primer día de clase después de las vacaciones navideñas. Al llegar al centro, se nota que la gente está descansada y de buen humor. Todos nos felicitamos el año, con Julia, la conserje, con Camelia, con Patricia, con Manuela, profesoras... Al entrar en la sala de profesores, Patricia dice: “hombreee, el niño del centro”.» (Diario de investigación, 08/01/2015).

El último día de clase en el CEPA, en junio, el profesor-investigador había propuesto salir con los alumnos/as para tomar algo cerca del CEPA. El siguiente fragmento del diario de investigación recoge el momento en el que se acercó a la sala de profesores para despedirse de sus compañeras:

«Hoy es el último día que voy al CEPA. Hoy he conocido a una profesora que no conocía, porque ella viene lunes y miércoles y yo martes y jueves. Patricia le ha dicho: “Ah claro, que no conocías a Borja, es que aquí es tan querido que...”. Luego antes de salir del CEPA hacia el centro de Villaverde, donde íbamos a tomar algo, me he ido a despedir a la sala de profesoras. Ha estado bien, me he despedido diciéndoles que no sabía lo que pasaría el año que viene y me han dicho que cuando publique la tesis se la envíe.» (Diario de investigación, 18/06/2015).

En definitiva, la percepción del investigador del CEPA Villaverde era la de un centro cuyo profesorado tenía una dilatada experiencia en la docencia. Además, las profesoras se conocían desde hace tiempo y mantenían buenas relaciones personales entre ellas, se percibían unas sinergias de trabajo establecidas a lo largo del

tiempo, como se demostraba en las interacciones que el investigador pudo observar tanto en la sala de profesores como en los pasillos del centro.

Por último, resulta necesario informar sobre el contexto histórico en el que se desarrolló la investigación. Nos referimos, en concreto, a la situación de políticas de recortes de servicios básicos del Estado del bienestar ocurridos como consecuencia de la crisis económica. Por ejemplo, según pudo conocer el investigador, los alumnos del CEPA debían pagar 20 euros por curso en el que se matriculaban. Esta medida se había tomado hace años, en un principio, para equiparar a todo el alumnado ya que surgieron algunos problemas de racismo entre los españoles, que no recibían subvenciones, y los extranjeros, que sí las recibían (entrevista con la directora, del 01/10/2014). En otro momento del comienzo de curso, Camelia me explicó que este dinero servía para poder pagar las fotocopias y que, al llegar diciembre, la Comunidad de Madrid realiza una auditoría de las cuentas del CEPA, y, según anotó el investigador en el diario de investigación:

«Si el CEPA tiene a más alumnos matriculados que dinero de alumnos, pueden pensar que el CEPA se ha quedado con el dinero de algunas de las matrículas... Dice Camelia ‘tal y como están los tiempos...’, refiriéndose a los actuales casos de corrupción que salen a diario en los medios de comunicación”.» (Diario de investigación, 30/10/2014).

Finalmente, tal y como prueba el siguiente fragmento del diario de investigación, al final del curso se demostró que la razón de cobrar a los alumnos son los severos recortes en el presupuesto sufridos en el centro en los últimos años:

«Camelia, por su parte, nos explica que ahora el CEPA recibe 6000 euros de financiación, mientras que hace diez años tenía presupuestado 100.000. Dice que se mantiene gracias a los 20 euros que los alumnos pagan para las fotocopias, etc. Es decir, un centro de educación público se mantiene, en realidad, gracias a las aportaciones privadas de sus

alumnos/as. Camelia dice “se cobran 20 euros para poder dar la educación”. » (Diario de investigación, 09/06/2015).

A continuación respondemos a las cinco cuestiones de investigación planteadas en esta investigación.

8.2. Datos y análisis de las cuestiones de investigación

8.2.1. Primera cuestión de investigación

¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía fomentar la *construcción y reconstrucción de significados* en grupos de personas diversas cultural y lingüísticamente, en un Centro de Educación de Personas Adultas?

8.2.1.1. Presentación de los datos de la primera cuestión de investigación

Para responder a esta cuestión de investigación, recogemos aquellas citas y fragmentos de diálogo que se relacionan con la construcción y reconstrucción de significados, tanto en las sesiones mediadas por el libro de texto como en las sesiones de foto-elicitación, en las que trabajamos con las fotografías personales que los participantes trajeron al aula. Con el ánimo de ser lo más elocuentes posible tanto en este apartado como en el posterior de análisis e interpretaciones de los datos, estos se exponen en tres apartados diferenciados. El primero de ellos se dedica a compilar los datos que revelan que todos los participantes de las sesiones de foto-elicitación, tanto los alumnos y alumnas como yo mismo, tenemos prejuicios acerca de distintos objetos, personas o temas relacionados con las culturas, elemento de análisis que emergió ya desde el inicio del curso. El segundo se dedica a exponer cómo las dinámicas con fotografías personales provocaban la comunicación verbal de los participantes, siendo esta una condición necesaria para poder desarrollar las dinámicas de construcción y reconstrucción de significados que se exponen en el tercer y último apartado.

8.2.1.1.1. Sobre la emergencia de prejuicios y estereotipos en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Muy pronto en mi práctica docente con adultos migrantes tuve la oportunidad de reflexionar sobre los prejuicios y los significados que inconscientemente yo le asignaba a ciertos objetos, personas o temas, y la asociación que hacía entre estos y sus países o culturas de procedencia. Así sucedió, por ejemplo, trabajando en un ejercicio del libro de texto titulado “¿De dónde es...? En el que los alumnos/as debían asociar unas imágenes con sus países de origen (Bueso et. al., 2013, p. 12–13). Las imágenes mostraban café, pasta, cerveza, la esfinge egipcia, unos tulipanes, una pareja bailando el tango, un oso panda, una hamburguesa y una botella de tequila. Aunque a mí me resultaba obvio que el tequila se relaciona con México y el tango con Argentina, estas asociaciones no fueron tan elementales para algunos alumnos (diario de investigación, 21/10/2014).

En este mismo sentido, pude más tarde recapacitar sobre mi propia formación y educación, gracias a la corrección de un ejercicio similar titulado “¿Quién es...?” (Bueso et. al., 2013, p. 13), donde los alumnos tenían que relacionar los dibujos de ciertos personajes con sus países de origen y sus profesiones. Los personajes eran Mickey Mouse, Cleopatra, Don Quijote y Gabriel García Márquez. Mandeep me preguntó, buscando afirmación, si Mickey Mouse, el personaje de dibujos animados de la factoría Disney, era colombiano, confundiendo el origen de este con el del escritor Gabriel García Márquez (diario de investigación, 21/10/2014). Alrededor de un mes más tarde, en un momento de la clase del veintisiete de noviembre, Mandeep y Harsha me preguntaron acerca del significado de la palabra “siesta”. En el diario de investigación de ese día reflexioné sobre este momento concreto de la clase, habiéndome sorprendido el desconocimiento de este término por parte de estos alumnos, al yo asumir que este era un término de uso internacional que todo el mundo conoce:

«Yo pensaba que más o menos todo el mundo, sea o no español, sabe qué es la “siesta”, aunque compruebo que no es así, puesto que

Mandeep y Harsha, en un momento de la clase, me lo preguntan. Creo que yo pensaba esto porque cuando estuve en Estados Unidos sí utilizaban esta palabra, o en Europa. Es decir, tenía una visión etnocentrista respecto al conocimiento que de esta palabra y su significado tendría que tener todo el mundo.» (Diario de investigación, 27/11/2014)

Otra situación que me incitó a reflexionar se dio solo unos días más tarde cuando, preguntando a los alumnos y alumnas acerca de la época del año en que se utilizan los guantes –realizando un ejercicio acerca de las prendas de vestir–, Diaraye contestó: “en verano” (diario de investigación, 11/11/2014). Después de corregirle y decir que los guantes son para el invierno, cuando hace frío, ella me contestó: “claro, es que para mí vuestro verano es mi invierno” (diario de investigación, 11/11/2014). Aunque todos nos reímos de mi error, le pedí disculpas y les expliqué que había juzgado las estaciones del resto de los países desde mi propio marco de referencia, sin darme cuenta de que efectivamente hay países y zonas del mundo en los que hay dos estaciones, como en Guinea –estación húmeda y estación seca–, o cinco, como luego, meses más tarde, nos contaría Mandeep al hablar de las estaciones de su región de origen, el Punyab, en el noroeste de la India –primavera, verano, estación lluviosa, otoño e invierno– (Diario de investigación, 13/01/2015).

Otra situación en la que pude reflexionar sobre ciertos prejuicios o ideas inconscientes que desde siempre había tenido, se dio al corregir entre todos el ejercicio de autoevaluación de la primera unidad didáctica del libro de texto, en la que habíamos repasado las letras en español. Los alumnos/as debían decir en voz alta las letras que correspondían a sonidos diferentes en sus lenguas. El siguiente fragmento del diario de investigación muestra con gran precisión lo que ahora narro:

«Acerca de la pregunta sobre las letras, me vuelvo a dar cuenta de mi propio etno y eurocentrismo, cuando Harsha, el indio, me dice que su alfabeto es diferente, por lo que no tienen algunas letras igual que en

el alfabeto español, sino que tiene letras con sonidos parecidos, pero no iguales.» (Diario de investigación, 28/10/2015).

Otra situación de clase donde fue un contenido concreto del libro de texto que utilizábamos el que hizo aflorar ciertos prejuicios y estereotipos, esta vez de género, se dio el seis de noviembre, gracias a la corrección de un ejercicio en el que los alumnos y alumnas debían contestar a unas preguntas de comprensión tras la lectura del siguiente texto:

«Mi padre se llama Tarzán y mi madre Jane. Mi nombre es Boy. Vivimos en África. Mi padre es muy fuerte y mi madre muy buena. Mi padre no lleva pantalones porque hace calor...» (Bueso et. al., 2013, p. 37).

Para completar este ejercicio, se pedía que los alumnos/as contestasen a una serie de preguntas, entre otras: “¿Cómo es Tarzán?” y “¿Cómo es Jane?” (Bueso et. al., 2013, p. 37). En el margen de este texto, apunté: “¿Padre fuerte y madre buena?, ¿roles de género?”. El siguiente fragmento del diario de investigación describe cómo se desarrolló la situación al corregir el ejercicio:

«Les pregunto que qué les parece eso, todos y todas me dicen que bien. Es decir, mi propia educación y mi punto de vista, que tiene en cuenta el sesgo machista de este contenido del libro de texto, no supone tal sesgo, en ningún caso, para ellas y ellos, o al menos no me lo hacen saber.» (Diario de investigación, 06/11/2014).

Alrededor de un mes más tarde, el cuatro de diciembre, emergió otro prejuicio que yo tenía acerca de los españoles en relación con las personas extranjeras. Hablando acerca del trato que reciben las personas migrantes por parte de los españoles –al no dominar en muchos casos la lengua y, quizá, cometer errores al hablarlo–, Fátima dijo que “la gente nos habla muy despacio, es muy amable aquí la gente” (Diario de investigación, 04/12/2014). Me sorprendieron sus palabras ya que:

«... en mi prejuicio, creo que la sociedad española es racista, aunque gracias a esto reflexiono y concluyo que, quizá, la gente “de a pie” sea menos racista, más amable con los extranjeros, que lo que luego se ve en los medios de comunicación. Es una buena lección personal.» (Diario de investigación, 04/12/2014).

Sin embargo, el trato con personas diversas culturalmente en la clase de español no solo hacía que emergiesen los prejuicios, estereotipos o ideas inconscientes que yo tenía en relación con las culturas presentes en el aula. También fueron los propios alumnos/as los que mostraron, en varias ocasiones, ciertos prejuicios en relación con distintas culturas o, por ejemplo, también, con temas como la homosexualidad. En otras palabras, pude comprobar en mi práctica como profesor de español que los prejuicios eran elementos de relativa presencia y normalidad también entre los alumnos y alumnas. Una situación de este tipo tuvo lugar cuando, tras apagar la cámara de vídeo que se utilizaba para grabar, al terminar con la sesión de foto-elicitación en la que Anna había traído tres fotografías para hablar del barrio –Villaverde–, les expliqué que, si querían, podían también traer fotografías en las que mostrasen elementos o aspectos que no les gustasen del barrio. Automáticamente, Anna dijo: “los gitanos”. El siguiente fragmento del diario de investigación describe la situación:

«Dice [Anna] que hacen ruido y “son sucios, bueno, dejan todo sucio”. Que “venden hachís, porque no hacen nada pero luego tienen dinero para comprar ropa nueva”. Según parece, su padre ha influido en su visión de los gitanos, porque dice: “Mi padre dice que...”» (Diario de investigación, 21/04/2015).

No solo Anna, sino que pude comprobar que sus ideas acerca de este colectivo de personas eran compartidas por alguna de sus compañeras. Aproveché la oportunidad para expresar mi opinión al respecto, tal y como anoté en el diario de investigación:

«Laila dice sobre los gitanos: “son salvajes”, porque “son sucios y ruidosos”. Laila me pregunta si los gitanos son originarios de España. Le digo que, en mi opinión, ya sí lo son. Les explico que creo que ahora están cada vez más integrados, pero que son una cultura diferente y que tradicionalmente ellos no han querido integrarse en el resto de la sociedad y que los españoles no les han querido integrar tampoco, pero que creo que ahora se van poco a poco integrando más. Esta es una buena oportunidad para explicar que “integrar” no puede significar solo que el “Otro” asuma las costumbres propias, sino que exista un diálogo para que ambas culturas puedan convivir de la mejor manera posible.» (Diario de investigación, 21/04/2015).

Situaciones informales como la anterior, antes o después de las sesiones, se revelaron como un momento donde los alumnos y alumnas proyectaban de manera espontánea los prejuicios y estereotipos que tenían, a través de sus discursos o sus gestos. Respecto a lo anterior, Gibbs (2012) explica que los investigadores encuentran que “los entrevistados ofrecen mucha más información, en ocasiones confidencial y reveladora, cuando la grabadora se ha apagado” (p. 51). Así sucedió al principio de curso, cuando Irina entró en el aula unos veinte minutos antes del inicio en la clase, mientras yo estaba preparando los materiales para la sesión de aquel día. Irina me transmitió la dificultad que tenía para encontrar trabajo, a pesar de tener estudios superiores en economía y finanzas realizados en Rumanía. Me comentó que había intentado conseguir trabajo llevando en persona los currículums a la zona de Nuevos Ministerios, donde existe un gran número de empresas que podían estar interesadas en su perfil profesional (diario de investigación, 30/10/2014). Al hablar sobre su currículum, le propuse que podríamos dedicar un tiempo de alguna de las clases para realizar un taller sobre cómo confeccionarlo, ya que yo había asistido a unos cursos del COIE (Centro de Orientación e Información de Empleo) de la UCM. El siguiente fragmento del diario de investigación muestra cómo Irina proyectó el prejuicio que tenía acerca de las mujeres musulmanas y el trabajo doméstico, al decirle yo que las alumnas marroquíes quizá no necesitarían el taller por no trabajar

fuera de casa, aunque sí que sería un conocimiento práctico para que pudiesen transmitir a sus hijos o familiares:

«Me dice que es una buena idea. Le digo que creo que es una información interesante para todos y todas. Aunque algunas alumnas, como las mujeres marroquíes que trabajan en casa, al ser amas de casa, no lo vayan a necesitar para ellas mismas, quizá sí sea una clase interesante para que ellas puedan luego transmitir esos conocimientos a hijos, familiares, etc. Irina me pregunta: “pero, ¿por qué trabajan en casa, trabaja solo el marido?”. Le respondo que sí y pone una cara como de “eso no está bien, pero tampoco me meto...”» (Diario de investigación, 30/10/2014).

Otra situación en la que emergieron ciertos prejuicios, esta vez relacionados con el tema de la homosexualidad, se dio en una de las últimas clases. En el contexto de un ejercicio del libro de texto en el que se preguntaba acerca de lo que es culturalmente aceptado o rechazado en su país de origen en comparación con España y de la diferencia entre las normas sociales implícitas y las leyes –normas, estas últimas, formalmente vigentes–, algunas participantes mostraron sus ideas acerca de la práctica del nudismo o el tema de la homosexualidad. Mi actitud en este tipo de situaciones era la de cuestionar a los alumnos y alumnas en un primer momento, sin dar mi opinión al respecto de lo que se hablaba, para que así emergiesen los significados que conformaban sus opiniones acerca de los temas que se debatían. No obstante, sí que daba mi opinión, y podíamos debatir, una vez los participantes habían expresado las suyas.

Todo comenzó cuando Anna dijo no estar de acuerdo con la práctica del topless en la playa, diciendo que en Ucrania, aunque no está prohibido, nadie lo hace (diario de investigación, 16/06/2015). Esta conversación derivó en el tema de la homosexualidad, al preguntarme Diaraye de manera espontánea, en relación con las normas implícitas y las normas “por ley”, si en España es legal ser homosexual. Tras mostrar cierta perplejidad por la pregunta, contesté que por supuesto que era legal ser homosexual, pero que lo

más significativo en España, a diferencia de la mayoría de países, es que es legal el matrimonio entre personas del mismo sexo. Mientras que Mandeep mostró cierta empatía con lo que percibía eran mis opiniones al respecto –al contarnos que existen películas indias que tratan estos temas–, Diaraye y Anna parecían tener una opinión similar y ciertamente contraria a la mía. Anna expresó que ahora hay más homosexuales que antes y que en España hay más que en Ucrania. En su opinión, cuantos más haya, peor será para la perpetuación de la especie. Más sorpresa me causó la opinión de Diaraye, que dijo: “yo respeto... pero no entiendo”, añadiendo que no quería verse en el momento en que una persona cercana le dijese que es homosexual (diario de investigación, 16/06/2015). Concluí al respecto que yo defendía la libertad individual de todo el mundo, siempre y cuando no sea para hacerles daño a otras personas.

En los anteriores párrafos hemos seleccionado una serie de datos que hacen referencia a la emergencia o afloramiento de los prejuicios y los estereotipos en las clases de español, tanto del profesor como de los alumnos y alumnas que asistían a las mismas. Sin embargo, creemos importante recoger también algunas situaciones que muestran que los prejuicios y estereotipos emergían también en el contexto próximo de la clase, entre el profesorado, el equipo directivo, o el resto del alumnado del CEPA.

Así sucedió, por ejemplo, antes de empezar el curso, hablando con un miembro del equipo directivo acerca del contexto y los distintos grupos nacionales que solían asistir a la clase de español para inmigrantes en el CEPA. Al comentarle yo que vivía en Tetuán, una zona de Madrid muy multicultural donde hay una amplia comunidad de personas de origen filipino, dijo, en tono jovial: “para mí son todos chinos.” (Entrevista con un miembro del equipo directivo, 01/10/2014). En otro momento, también al principio del curso, en la sala de profesores y al presentarme yo a una compañera como el nuevo profesor de español para inmigrantes, ella afirmó: “los extranjeros lo que pasa es que suelen fluctuar mucho.” (Diario de investigación, 21/10/2014). En otra ocasión, también en la sala de

profesores del CEPA, las profesoras comenzaron a hablar del embarazo de una de ellas y se comentó la dificultad de viajar en transporte público, ya que en ocasiones la gente no se levanta para dejarles el sitio a las mujeres que están en este estado. De manera espontánea, una profesora dijo: “y los extranjeros, pocos se levantan.” (Diario de investigación, 16/04/2015). No solo el equipo directivo o el profesorado mostraba ciertos prejuicios respecto a “los extranjeros”, sino que, según pude saber a través de Camelia, la directora del centro, había habido en el CEPA problemas de racismo entre los estudiantes españoles y los estudiantes de otros orígenes debido a las subvenciones para estudiar que estos últimos recibían por parte de las instituciones. En sus propias palabras: “luego unos dicen: es que los extranjeros no pagan...” (Diario de investigación, 04/12/2014).

Se ha mostrado en los datos que, tanto el profesor como los alumnos y alumnas, es decir, los participantes de las sesiones de foto-elicitación, como, en un sentido más amplio, el equipo directivo, profesorado y resto de alumnado del CEPA, teníamos y proyectábamos prejuicios respecto de ciertos temas relacionados con las culturas y las nacionalidades presentes tanto en el aula como en el barrio donde esta se enmarca. En el siguiente apartado exponemos aquellas citas y fragmentos de diálogo que muestran cómo las fotografías inducían a los participantes a la comunicación verbal y corporal.

8.2.1.1.2 Sobre la provocación de la comunicación oral en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Debemos comenzar este apartado explicando que las fotografías proporcionaban a los participantes unos referentes físicos denotativos sobre los que dialogar. Los elementos visuales – personas, edificios, objetos...– que se veían en las imágenes, facilitaban el entendimiento entre los participantes al tener estos, como decimos, unos elementos que observar y a los que referirse a

la vez. Esto se pudo comprobar con Ahmed en la primera sesión de foto-elicitación, alumno que presentaba un claro déficit en todas las competencias comunicativas. En la fotografía que había traído Anna ese día para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.1.1), se veía un grupo de chicas vestidas para su graduación académica delante de un edificio, lanzando, felices, sus birretes al aire (sesión de foto-elicitación del 22/01/2014).

Fotografía 2.1.1.1. *La graduación de Anna*



En el siguiente fragmento de diálogo se pone de manifiesto cómo Ahmed quería preguntarle a Anna acerca de los estudios sobre los que se graduaba ese día, mientras Anna parecía entenderle que le estaba interrogando sobre qué significa la palabra graduación, percatándome yo del malentendido y pudiendo así ayudarles a entenderse:

«Ahmed: ¿Qué esto graduación? Puesto... esto... ¿qué graduation?

Anna: ¿Qué es esto?

Ahmed: Sí.

Borja: No, yo creo que pregunta... que de qué te graduabas, ¿no?

Ahmed: Sí.

Anna: Mi facultad.

Borja: No pero... le tienes que preguntar: ¿Qué estudiabas?

Anna: Ah...

Ahmed: Sí, ¿qué estudiabas? pero...

Borja: ¿Qué estudios? ¿De qué estudios te graduabas?

Anna: Traducción e interpretación.

Ahmed: Muy bien.» (Sesión de foto-elicitación del 22/01/2015).

Además, y en relación con lo anterior, la fotografía, como soporte físico de referencia, conseguía provocar la expresión y el diálogo entre los participantes. Las fotografías personales proyectadas en una pantalla que cubría casi toda la pizarra, en tanto que herramienta didáctica distinta de la que ofrecen los libros de texto, conseguían dinamizar la conversación entre los participantes de estas sesiones y, según justificamos en los datos de la segunda cuestión de investigación, aumentar la interacción entre ellos. Esto se comprueba, por ejemplo, en la misma sesión de enero, en la que Diaraye le preguntó a Anna, mientras señalaba la fotografía (ver fotografía 2.1.1.1.), qué era una banderola que se veía en el fondo de la imagen, colgada del edificio de la Facultad donde se graduaban

Anna y sus amigas. En esta situación, me percaté de que las participantes no hablaban sobre el mismo tema, pues Diaraye se refería a la banderola colgada del edificio y Anna entendía que se refiere a la orla –roja– y a la toga –negra– que visten las protagonistas de la fotografía, casualmente del mismo color que la banderola del fondo de la imagen.

«Diaraye: ¿Qué es eso? No sé cómo se llama...rojo, pero hay negro, ¿qué es eso?

Borja: ¿Dónde?

Diaraye: No, la bandera negra.

Anna: No esto es...

Borja: ¿Qué es Anna?

Anna: ¿Esto?¹⁸⁷

Borja: No no no no no, lo que está detrás de... en el edificio

Diaraye: Mira... esto...

Borja: En el edificio.

Anna: ¿Rojo y negro?... Esto solo... no... palabras, no es bandera...

Borja: Ah ¿es el lema de la Universidad? ¿Sabes lo que es el lema?

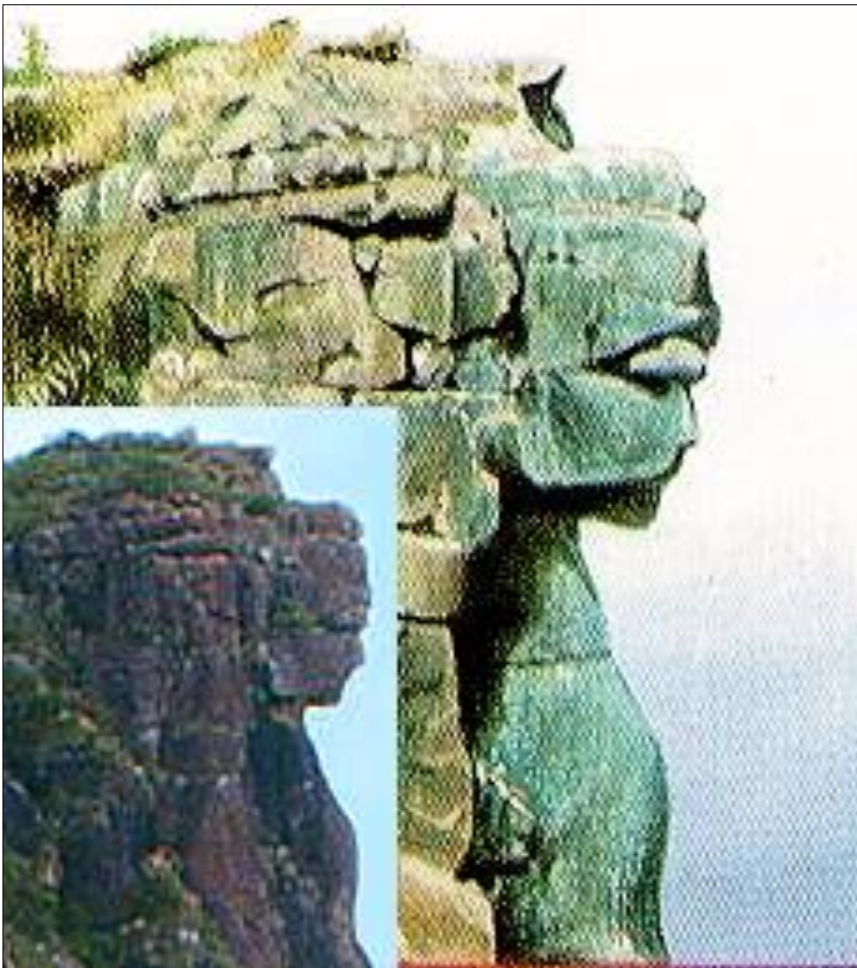
Anna: No lema no... lema está arriba... esto solo... solo alguna palabras... porque era cumpleaños de alguien... de Universidad.»
(Sesión de foto-elicitación del 22/01/2015).

Es también importante señalar que estas sesiones conseguían provocar la expresión oral y el cuestionamiento de los participantes en todas las direcciones –esto es, desde el profesor hacia sus alumnos/as, desde los alumnos/as hacia él y entre los alumnos/as–, gracias a los comentarios, preguntas y repreguntas acerca de los elementos que se veían en las fotografías, consiguiendo además que

¹⁸⁷ En el vídeo que registra la sesión se observa cómo Anna nos pregunta a Diaraye y a mí si nos referimos a la orla, llevando su mano al pecho en alusión a esta, mientras pregunta: “¿Esto?” (Vídeo nº 1, min. 4:12).

los alumnos llegasen a utilizar el vocabulario nuevo que iban aprendiendo gracias a los comentarios sobre estas. Así se evidencia en estos dos fragmentos de conversación entre Fátima, Ahmed y yo mismo, mientras dialogábamos, a finales de enero, sobre la fotografía que había traído Diaraye para hablar de su país de origen, en la que veía una enorme formación rocosa con la forma del perfil de una mujer (ver fotografía 2.1.2.1.).

Fotografía 2.1.2.1. *La Dame du Mali*



En el primer fragmento, Borja ayuda a Fátima a encontrar la palabra que está buscando y que le evoca el monolito que está viendo en la fotografía (ver fotografía 2.1.2.1.). En el segundo fragmento, Ahmed utiliza la palabra que acaban de aprender.

«Fátima: Eeeso es. Pero ahora...no me parece animales. Son... como... humanos pero no son humanos humanos de verdad pero... son... yo no sabe la palabra cómo decir en español. Como... pirámides así de faraína de... de... Egipto.

Borja: ¡Como esfinge!

Fátima ¡Eeeso es!

(...)

Borja: ¿Tú crees que es un, que es una...?

Ahmed: O... un... animal o una... esfin... esfinge.» (Sesión de foto-elicitación del 29/01/2015).

En esta segunda sesión, igual que en el resto de las primeras sesiones en las que los participantes aún no habían interiorizado la dinámica de la actividad, fui yo mismo quien iba preguntando a los participantes acerca de lo que veían en las fotografías, para que lo describiesen, meramente, sin entrar aún a indagar en los significados que emergían de sus manifestaciones o sus gestos:

«Borja: Ahá... emm... ¿alguien más? ¿Qué es lo que se ve en esta fotografía? ¿Qué veis en esta fotografía?

Nadia: Como animal.

Borja: Como un animal, dice Nadia. Cree que es... como si fuese un animal.

Ahmed: Como esto... como animal... animal y... león.» (Sesión de foto-elicitación del 29/01/2015).

Sin embargo, las fotografías también provocaban la autonomía de los participantes en la búsqueda o elección de palabras sin la ayuda del profesor, enseñándole ese nuevo vocabulario al resto de

compañeros/as. Esto se vio reflejado, por ejemplo, cuando Nadia dijo la palabra “turbante”, concretando la explicación de Fátima, quien se había referido a la prenda que parecía llevar en la cabeza la mujer hecha de roca diciendo “es como un pañuelo” (sesión de foto-elicitación del 29/01/2015).

Por otro lado, un ejemplo de una situación en la que la direccionalidad del interrogatorio acerca del contenido de la fotografía fue desde los alumnos hacia el profesor, se dio el jueves dieciséis de abril, al haber traído yo una fotografía sobre mi familia (ver fotografía 2.1.9.1.)¹⁸⁸. En ella se veían a mis padres, a mis dos hermanas, a mi cuñado y a mí mismo, vestidos de traje y sonrientes, posando para la fotografía.

Fotografía 2.1.9.1. *La familia de Borja*



¹⁸⁸ El número de la fotografía coincide con el número de la sesión de foto-elicitación.

Sonya, aunque conocedora de la dinámica de estas sesiones, en la que los participantes que no traían la fotografía describían, en un primer momento, los elementos que se veían en la imagen, me preguntó impaciente acerca de mi parentesco con las personas que aparecían en la imagen:

«Borja: Vale, me podéis preguntar...

Sonya: ¿Quién es?

Borja: Mi familia, sí...

Laila: Eh...

Sonya: Tu padre... tu madre... ¿dónde? Explica.

Borja: Vale...

Sonya: Explica, por favor... Quién es quién.» (Sesión de foto-elicitación del 16/04/2015).

También, las fotografías personales proyectadas en la pantalla servían para que los participantes se hiciesen preguntas unos a otros y para que indagasen sobre el contenido de las mismas, estimulando de manera natural la conversación entre los asistentes a estas sesiones. Un ejemplo que ilustra este hecho se extrae de la sesión de foto-elicitación de un jueves del mes de febrero, cuando Diaraye y Anna le preguntaban repetidamente Ahmed sobre el tipo de evento que mostraba una fotografía en la que se veía un gran círculo de hombres comiendo, sentados en una pradera junto con algunos hombres que se encontraban de pie sirviendo la comida. Esta fotografía correspondía al día en el que celebró la fiesta de despedida con todos sus amigos, en Bangladés, un mes antes de venir a Europa (ver fotografía 2.1.4.1.).

Fotografía 2.1.4.1. *La despedida de Ahmed*



Ahmed, como si de una adivinanza se tratara, respondía “no” una y otra vez a las preguntas de Anna y Diaraye:

«Diaraye ¿Es una asociación?

Ahmed: ¿Cómo?

Diaraye: Una asociación para hacer algo...

Ahmed: No...

Anna: Graduación.

Ahmed: No...

Diaraye: ¿Una familia...?

Ahmed: No...» (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015).

Los elementos que aparecían en las fotografías servían también para fijar el tema de discusión, centrando alrededor del elemento físico (o

elementos) que la imagen mostraba, las preguntas, repreguntas y comentarios entre los participantes. Así ocurrió mientras debatíamos sobre el contenido de la fotografía que Mandeep había traído para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.5.1.), en la que se veía el Templo Dorado, el santuario de peregrinación y oración más más importante para su religión (sesión de foto-elicitación, 26/02/2015).

Fotografía 2.1.5.1. *El Templo Dorado*



Sonya mostró su curiosidad acerca de si se podía subir a un piso superior para contemplar desde ahí la ciudad y le preguntó a Mandeep al respecto. Tras un primer malentendido, se observa en este diálogo cómo Sonya obtiene, con mi ayuda, una respuesta a su primera pregunta: si existen miradores en lo alto del templo desde los que observar la ciudad:

«Sonya: Mira hay miradores, mira, dos. ¿Se puede subir aquí, no?

Mandeep: Sí... sí...

Sonya: ¿Puedes subir?

Mandeep: Subir para rezar...

Sonya: Y tú ves todo... toda la ciudad. Es muy alto ¿no?

Mandeep: ¿Qué?

Borja: Que si es alto.

Sonya: Esos miradores son altos

Mandeep: Eso dos... dos plantas y... abajo y...

Sonya: Pero ¿cuánto? ¿Diez metro, veinte, treinta? Cuánto es mira que...

Mandeep: No entiendo...

Borja: Que si... Pregunta Sonya, que si se puede ver la ciudad desde arriba.

Sonya: Desde... desde...

Borja: ¿Puedes...? Si tú estás arriba...

Mandeep: No...

Sonya: ¿Puedes subir arriba?

Mandeep: No...

Borja: Ah vale vale vale...

Sonya: Muy mal.

Borja: Preguntaba Sonya si se podía subir para ver, para mirar.

Mandeep: No no no...

Sonya: No puedes...» (Sesión de foto-elicitación, 26/02/2015).

Hubo un momento especialmente significativo de esta idea que exponemos: el hecho de que las fotografías personales inducían a participar, a hablar, a los asistentes de estas las sesiones. Esta situación tuvo lugar en la sesión del cinco de mayo, mientras dialogábamos sobre la fotografía que había traído Ahmed de la boda

de su hermana (ver fotografía 2.1.12.1.). En un momento de la conversación, mientras Ahmed me intentaba explicar qué ritos se llevan a cabo durante los tres días que duran las bodas en su país de origen, Bangladés (por ejemplo, el segundo día es “el día de la henna”, explicada más adelante), Mandeep comentó que es igual que en su país: “Eso mis- misma de boda la India.” (Sesión de foto-elicitación, 05/05/2015). Entre explicaciones de uno y otro y ante mi evidente confusión, Harsha pidió la palabra:

«Borja: A ver a ver a ver. Uno a uno.

Mandeep: Vale.

Borja: Que estaba Harsha, di tú, di tú.

Harsha: (Ríe).

Borja: Que estabas tú hablando, di.

Harsha: Tres día de boda.

Borja: Sí.

Harsha: Primero día, algo cosa, muy religioso... cultural o cosas, todo junto dos familias, hacer de boda. De ses... segundo, segundo día, de una... eh... familia, dos familias junto para hacer party eh... en una restaurante, comer... or también para regalos de... de chica o chico, eh chico... ¿vale?

Mandeep: Family...

Harsha: Esto final de día, final día. Es de segundo día, pero terminado de todo party, eh ¿sí? Tercer, tercero día... solo de chicas padres, venir... chico día, eh, chico casa, chico casa or poco... eh... party.». (Sesión de foto-elicitación, 05/05/2015).

Gracias a esta y a posteriores aclaraciones de los tres, entendimos que lo que Harsha quería decir es que el tercer día solo asisten los padres de la novia a una reunión organizada en la casa del novio y que esta es una reunión opcional más informal que el segundo día. Aunque es evidente que le costaba expresarse, este momento fue el

instante de todo el curso en el que Harsha habló más tiempo seguido en español, tal y como anoté en el diario de investigación:

«Hay un momento significativo del vídeo, sobre el minuto 4, cuando Harsha se anima a contar cómo son los tres días de boda en la India. Es cierto que, aunque comete muchos fallos en el habla, es quizá el momento donde más tiempo seguido habla en español de toda la clase y seguramente de todas las veces que ha venido.» (Diario de investigación, 05/05/2015).

Por último, es importante señalar que además los participantes se ayudaban en muchos momentos de la comunicación no verbal para hacerse entender en las dinámicas de intercambios que surgían del comentario de las fotografías, por ejemplo, cuando no conocían una palabra o no sabían a qué se refería el compañero. Por ejemplo, esto sucedió en la sesión antes comentada donde trabajamos con la fotografía de la graduación de Anna. Esta, al no entender qué le preguntaba Diaraye y con la finalidad de comprobar si se refería a la orla que ella y sus amigas llevan en la fotografía (ver fotografía 2.1.1.1.), hizo un gesto con la mano, mostrando una banda imaginaria en el pecho con la forma de la orla (Vídeo 1. Minuto 4:13). En otra ocasión, Mandeep dijo “y solo no tocó eso” (quería decir que el personaje de una leyenda se mojó todo el cuerpo menos el dedo) mientras se tocaba el dedo meñique, como parte de la explicación del mito de fundación del Templo Dorado (Vídeo 5. Minuto: 4:35). En otro momento, Sana se tocó las dos mejillas con el dedo índice para preguntarle a Anna acerca de la costumbre de los dos besos en las mejillas (Vídeo 8: 20:42). Otra ocasión en la que uno de los participantes se ayudó del lenguaje corporal para explicar lo que quería decir, tuvo lugar al conversar sobre la imposibilidad de llevar joyas o ir maquilladas por parte de las mujeres musulmanas cuando están de luto. En el vídeo que registra esta sesión, se observa cómo Ahmed quiere decir que las mujeres musulmanas en su país de origen, Bangladés, además de ir vestidas de blanco, no pueden llevar

joyas, pero, al no conocer esta palabra en español, se toca las muñecas y señala las pulseras de Sana, con la que está interaccionando, para explicarse (vídeo 6, min. 10:20):

«Sana: ¿No puedes eh...?

Mandeep: No maquillar... nada.

Ahmed: No puede llevar esta... ¿Cómo dice....?

Borja: Joyas.

Ahmed: Sí.

Borja: Joyas. No puede llevar joyas.» (Sesión de foto-elicitación, 05/03/2015).

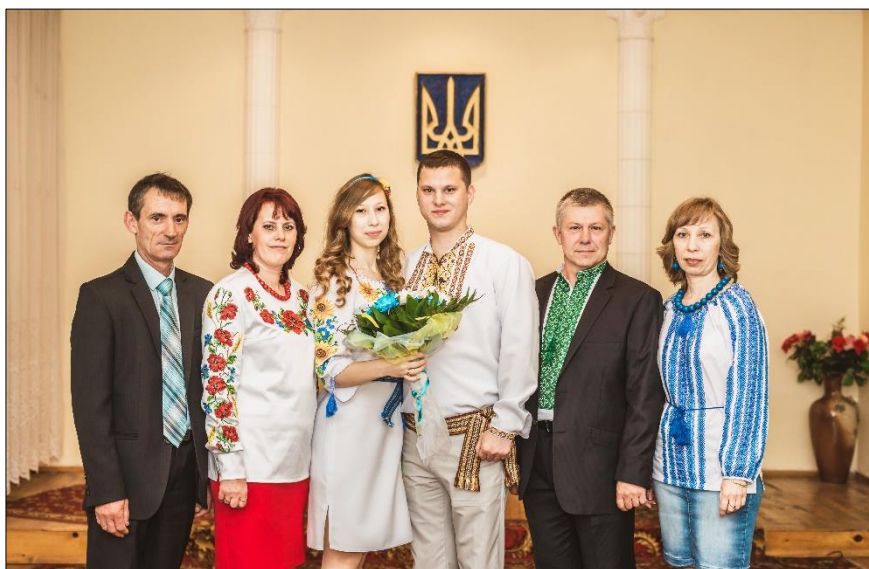
En definitiva, las fotografías personales nos ofrecían un soporte físico sobre el que cuestionarnos los unos a los otros, empezando por describir aquellos elementos –objetos, personas o edificios, la luz...–, y permitiéndonos más tarde indagar sobre los significados que se escondían tras ciertas manifestaciones o gestos. Así lo reconocieron también algunas participantes en los cuestionarios que completaron a finales del curso, donde se les preguntaba acerca de estas sesiones de foto-elicitación. A la pregunta de qué es lo que más les gustaba de estas sesiones, Diaraye contestó: “Me gustan porque: me esfuerzo a hablar, a explicar, a comparar.” (Cuestionario de Diaraye sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2015). De modo similar, Anna escribió: “Creo que sirvió más para aprender el vocabulario de español. No siempre puedes explicar lo que quieres y por eso intentas describir con otras palabras para que te entienden mejor.” (Cuestionario de Anna sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2015). Esta última cita hace referencia también a la función instructiva que tiene la foto-elicitación, tema que será debidamente analizado cuando respondamos a la quinta y sexta cuestión de investigación.

8.2.1.1.3. Sobre la construcción y reconstrucción de significados en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Ante los datos recogidos, se percibe que las situaciones donde se producía la construcción y reconstrucción de significados se daban de manera habitual en las sesiones de foto-elicitación. Las participantes me preguntaban sobre el significado de aquellas palabras que emergían del comentario sobre las fotografías y que desconocían, como cuando Diaraye me preguntó qué significaba la palabra “graduación”, al hablar sobre la fotografía que había traído Anna para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.1.1.) (Sesión de foto-elicitación del 22/01/2015); o cuando Laila me preguntó qué quería decir la palabra “estanque” en la sesión de foto-elicitación en la que Mandeep había traído una fotografía para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.5.1.), en la que se veía el Templo Dorado de la religión Sij, en medio de un gran estanque de agua (Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015).

Sin embargo, también emergían otro tipo de palabras que provocaban conversaciones donde se proyectaban diferentes prácticas culturales. Esto ocurrió, por ejemplo, durante una sesión a principios de marzo en la que Anna había traído una fotografía para hablar sobre su familia. En esta se veía a ella y a su marido, a sus padres y a sus suegros, vestidos con atuendos tradicionales ucranianos (ver fotografía 2.1.6.1.).

Fotografía 2.1.6.1. *La familia de Anna*



Aprovechando la conversación sobre la simbología de los colores en las diferentes culturas presentes en la clase –que había surgido en la sesión anterior y continuaba en esta–, les expliqué el concepto de “luto”, gracias a que estábamos hablando del color del vestido que se lleva en cada país cuando muere un familiar o una persona cercana:

«Borja: Tiene que ir... ¿y eso sabéis cómo se llama?

Sana: Vestidos...

Borja: El luto. En español se llama “el luto”. El luto quiere decir, guardar luto, es cuando se muere un familiar... se muere el marido... guardar, lo voy a... lo voy a apuntar... luto.

Sana: Luto.

Borja: No conozco la etimología, de dónde viene esta palabra pero lo voy a mirar porque me parece muy interesante... El luto es, cuando se muere un familiar... guardar luto... y en España y en Ucrania...

Diaraye: Negro... ¿no?

Borja: En negro...

Paulo: En Brasil también.» (Sesión de foto-elicitación del 05/03/2015).

Estas situaciones de enseñanza catalizadas, como hemos explicado, por las fotografías personales que traían los alumnos y alumnas, hacían que la conversación fluyese entre los participantes y el profesor, y los comentarios y cuestionamientos, surgían uno detrás y consecuentemente de la anterior explicación. Unos minutos más tarde, en la misma sesión, les expliqué el concepto de “viudo” o “viuda” a los alumnos. Anna acertó en el término que yo estaba intentando que dijese. Sana y Laila, ambas marroquíes, tradujeron automáticamente el término al dariya –su lengua común– diciéndose la palabra en alto la una a la otra y afirmando así su comprensión. Mandeep por su parte la tradujo al inglés, su segunda lengua, mostrando también haberlo entendido:

«Borja: Ah, y se queda... ¿sabéis cómo...? una... O sea si yo me caso, y mi mujer se muere... ¿cómo...? Yo soy un...

Anna: Viudo...

Borja: Viudo.

Laila: Viudo...

Borja: Viudo y viuda.

Laila: *Armala*.

Sana: *Armala*.

Mandeep: Sí... sí sí... *widow*.» (Sesión de foto-elicitación del 05/03/2015).

Además de la mera descripción de los objetos, personas, edificios... que aparecían en las imágenes, estas sesiones conseguían hacer emerger conceptos con alta carga de significado, una vez habían sido detallados, como hemos explicado, los elementos físicos denotativos que aparecían en ella. Este fue el caso de la palabra “símbolo”, que introdujo Fátima al hablar de la plaza de Jama el Fna, en

Marraquech. Al no haberle entendido en un primer momento debido a una pronunciación imperfecta unida al ruido de la clase, esta le preguntó a sus paisanas marroquíes en su lengua común, llegando Nadia a acertar en la pronunciación del término:

«Fátima: Tenemos este plaza como una *símbola* de Marraquech, de Marraquech.

Borja: ¿Como una...?

Fátima: *Ramz, ramz, ramz*.

Laila: “Sámbol”

Nadia: ¡Símbolo!

Borja ¡Ah...! ¡Símbolo...!

Fátima: ¡Símbolo! Eeeso... No me acuerdo pero...

Borja: ¿Quién ha dicho símbolo? ¿Tú? Joé Nadia muy buena, es una palabra importante. Dice Fátima: “tenemos esta plaza como un símbolo de Marrakech”.» (Sesión de foto-elicitación del 05/02/2015).

En esa misma sesión y seguido del anterior diálogo, intenté explicar el significado de esta palabra a las participantes:

«Borja: Vale, un símbolo ¿sabéis lo que es?

Fátima: Sí...

Borja: Es algo que tiene mucho significado. Por ejemplo, un signo... con significado. En el islam, es la luna, ¿verdad?

Fátima: Sí.

Borja: En el cristianismo, la cruz, jesto son símbolos! Es un signo con mucho significado.» (Sesión de foto-elicitación del 05/02/2015).

En relación con lo anterior, entendemos que existe en la mayoría de lenguajes una serie de palabras, como pueden ser, por ejemplo, las palabras “mesa” o “zapato”, que disponen de un referente físico y tienen una menor carga de significado. Existe, sin embargo, otro

grupo de palabras sin referente físico, intangibles, como pueden ser, entre otras, “honor”, “cultura”, “tradición” o “símbolo”, que podríamos catalogar como abstractas y tienen, a nuestro modo de ver, una mayor carga de significado.

La sesión de foto-elicitación del doce de febrero fue especialmente productiva en la construcción de este tipo de significados, gracias a la conversación que surgió de la descripción y los posteriores comentarios que suscitaron la imagen que había traído Ahmed, donde se veía, como hemos explicado, un grupo de hombres sentados en círculo comiendo en una pradera (ver fotografía 2.1.4.1). Todo empezó cuando Anna le preguntó a Ahmed que por qué no había mujeres en la fotografía. Este fue el comienzo de una intensa conversación entre todas las participantes, pero especialmente entre Laila y Diaraye, marroquí y guineana, sobre el estatus social de la mujer en sus países, relacionando sus experiencias y sus opiniones con sus culturas, distintas en algunos aspectos pero cercanas en otros, como por ejemplo en la religión musulmana que comparten. Al final de la sesión señalé la pizarra, donde había anotado las palabras que habían ido saliendo gracias a la dinámica comunicativa: “Mirad... mirad qué palabras más importantes eh, cultura, costumbre, tradición, honor, sociedad...” (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015).

Otro ejemplo de esta idea se extrae del diálogo que mantuve con Diaraye cuando, preguntada acerca del porqué de la elección de la fotografía de *La Dame du Mali* –el nombre de la formación rocosa con forma de perfil de mujer– que esta había traído para hablar de su país de origen, interpreté que la eligió por sentirse identificada con este monolito natural, al estar cerca de su ciudad de origen y ser un monumento emblemático de su país (ver fotografía 2.1.2.1):

«Diaraye: Cada vez que vas... a Labé hay que ver este...

Borja: Vale, símbolo, símbolo. Es algo con mucho, significado. Vale.

Diaraye: Mucho mucho...

Borja: Vale, entonces yo... por lo que estás diciendo me imagino que es... que te sientes identificada...

Diaraye: Sí.

Borja: Con...

Diaraye: Sí... sí...

Borja: ¿Sabéis lo que es la... la... sentirse identificado? La identidad es, quien yo soy. Por ejemplo, yo me siento identificado con la comida española. Quiere decir que para mí la comida española... es algo importante para mí.» (Sesión del 29/01/2015).

Estas sesiones me proporcionaban, por lo tanto, la oportunidad de desarrollar en futuras sesiones las explicaciones sobre estos conceptos que emergían y que me resultaban complicados de explicar incluso en la propia lengua. Así sucedió con el concepto de “identidad”, cuando, habiéndome dado cuenta de la dificultad de desarrollar espontáneamente este concepto durante la sesión, puesto que este “no es un concepto fácil de explicar ni siquiera a personas españolas que dominen la lengua” (diario de investigación, 29/01/2015), aproveché para preparar una definición del término para la siguiente clase y una serie de preguntas para comprobar si lo habían entendido. Esta fue la explicación del término que les ofrecí a las alumnas y alumnos el día de la siguiente clase:

«Identidad es la persona que yo soy, los valores, las tradiciones, la cultura que yo siento como mía. Por ejemplo, mi identidad es la de un madrileño, español. Yo me identifico con la cultura mediterránea, latina, con la lengua española y con la gastronomía española.» (Diario de investigación, 03/02/2015).

A continuación les pedí que escribiesen en sus cuadernos, como ejercicio de clase para comprender este concepto, una lista con objetos, ideas, valores, tradiciones, etc., con las que se sentían identificados. A Sonya le pareció un ejercicio difícil. “Claro que es difícil, es reflexionar sobre quiénes somos...”, contesté (diario de investigación, 03/02/2015). Las respuestas que ofrecieron las alumnas y alumnos denotaron, sin embargo, que habían entendido el concepto. Diaraye dijo sentirse identificada con su lengua

materna, el pular, con la ropa de sus paisanos y con las ceremonias: “si hay mucha gente y mucha comida, es una ceremonia de mi país”. Anna comentó que ella se siente identificada con la cultura ucraniana, con su lengua y con la Semana Santa, “y también con la navidad”. Ahmed, por su parte, dijo sentirse identificado con su país, Bangladés, además de sentirse identificado con su cuerpo. “Genial”, contesté: “desde el punto de vista físico, nuestra identidad es nuestro cuerpo.” Sonya, aunque le pregunté, no quiso leer sus respuestas (diario de investigación, 03/02/2015).

El trabajo con las fotografías personales de los participantes nos ofrecía, como venimos explicando, la oportunidad de ampliar y profundizar en los significados de los contenidos y conceptos que emergían de estas sesiones. Este fue el caso del diálogo que surgió de la pregunta que Anna le hizo a Ahmed acerca de la fotografía que había traído este para hablar de la boda de su hermana (ver fotografía 2.1.12.1.). En el centro de la fotografía se veía a la pareja de recién casados, sentados, rodeada por un numeroso grupo de mujeres jóvenes de distintas edades, de pie, y niñas sentadas en el suelo a los pies de la pareja.

Fotografía 2.1.12.1. *La boda de la hermana de Ahmed*



Anna le preguntó a Ahmed que por qué unas llevaban pañuelo y otras no, refiriéndose al hiyab que utilizan muchas mujeres árabes para cubrirse el cabello. Esta pregunta dio lugar a una interesante conversación sobre el uso de esta prenda en diferentes países de religión predominante musulmana, como Bangladés o Marruecos. Mandeep y Harsha, de origen indio y seguidores de la religión Sij, aprovecharon para explicarnos que en su país se llama “burka” a esa prenda, a lo que yo respondí que, en España, entendemos que el burka es un tipo de velo que cubre por completo a la mujer, que no estaba seguro de si es el mismo concepto que en su país y que buscaría información sobre los distintos tipos de velo islámico para poder hablarlo en clase (Diario de investigación, 05/05/2015).

Además de vocabulario con alta carga de significado (honor, cultura, tradición, identidad...), el hecho de que trabajásemos sobre fotografías personales¹⁸⁹, nos ofreció a todos los participantes la oportunidad de aprender conceptos relacionados con las culturas y las regiones o países de origen de los asistentes, sobre todo, gracias a las fotografías que trajeron de dos de los tres temas que habíamos propuesto al inicio del curso, concretamente, “mi país de origen” y “mi familia”. Por ejemplo, gracias a los comentarios sobre la fotografía que Sana llevó de Marraquech, pudimos aprender palabras relacionadas con la cultura marroquí que comparten varias de las participantes, como “mezquita” o “minarete”, relacionados con la arquitectura árabe, o “tayín”, “cuscús” o “harira”, sobre las comidas típicas de Marruecos (sesión de foto-elicitación, 05/02/2015).

¹⁸⁹ Resulta importante recordar que siempre trabajábamos con fotografías personales traídas por los propios participantes de las sesiones, utilizando estas como elemento didáctico central de la dinámica comunicativa. En las dos ocasiones en las que las fotografías utilizadas no pertenecían a los participantes, sino que eran fotografías hechas por profesionales (fotografías 2 y 3), estas imágenes cumplían con el requisito de “relevancia” que se había pedido al presentar los temas sobre los que debían traer fotografías, antes de comenzar la actividad.

Debido a que en las sesiones de foto-elicitación trabajamos con fotografías personales sobre temas relevantes para los participantes, estas se revelaron como un tiempo concreto de clase donde compartir y debatir sobre los significados que emergían en la comunicación entre personas diversas culturalmente. Estas sesiones sirvieron, como se percibe en los datos, para aprender sobre las demás culturas presentes en el aula, a través del testimonio de sus representantes. Esto se puso de manifiesto, por ejemplo, un día de principios de febrero en el que hablábamos sobre la fotografía que había traído Mandeep, donde se veía el Templo Dorado mencionado anteriormente (ver fotografía 2.1.5.1.). Al describir la fotografía, Diaraye se refirió a este templo diciendo: “Creo que es una catedral” mientras que Anna dijo que esta era una “iglesia” (sesión de foto-elicitación, 26/02/2015). A Sonya, Anna y Diaraye les interesaba especialmente conocer los temas relacionados con la financiación del templo, como si había que pagar para entrar, o quién pagaba la comida que Mandeep había dicho que se ofrecía diariamente dentro del mismo. Mandeep explicó que esto dependía principalmente de las donaciones individuales de las personas que lo visitan. Sonya, por su parte, mostró su sorpresa y cierta perplejidad al decirle Mandeep que, en el Templo Dorado, no había velas para vender o encender como en las iglesias o catedrales cristianas. Intenté explicarle a Sonya, con dudoso éxito, que las velas y su encendido es un elemento característico –aunque no exclusivo– de las religiones cristianas:

«Sonya: Vale pero hay que vender... todo... si vende... ¿cómo se llama estos...? velas... si vendes algunas...

Borja: (Riendo) Pero no creo... igual no venden velas como en las iglesias españolas... allí, es otra, otra religión diferente, no hay velas.

Sonya: (Riendo) ¿No hay... no hay velas?

(...)

Sonya: ¿Por qué no hay velas? Hay gente, por qué...

Borja: Eso, eso es de la religión cristiana.

Sonya: Encender algo...

(...)

Borja: Pero eso no es la religión cristiana.

Sonya: Bueno vale sí... pero... » (Sesión de foto-elicitación, 26/02/2015).

Una situación paradigmática en la que los participantes a estas sesiones de foto-elicitación pudimos reflexionar acerca de los significados que conformaban nuestros marcos normativos de interpretación, al compararlos con otros marcos interpretativos distintos del propio, tuvo lugar gracias a la conversación surgida del visionado de la fotografía que Anna llevó para hablar de su familia (ver fotografía 2.1.6.1). En la imagen se veían, como hemos explicado anteriormente, a ella, a su marido, a sus padres y a sus suegros, vestidos con los atuendos típicos ucranianos. Todo empezó cuando les pregunté a los participantes que si sabían que por qué las novias, en la tradición cristiana, visten de color blanco, contestando Anna que es debido a que este es el color que simboliza la virginidad y añadiendo Sana que lo mismo ocurre en Marruecos:

«Borja: ¿Y sabéis por qué es blanco?

Anna: Porque... significa virgen.

Borja: El blanco es el color de la pureza, de la virginidad...

Sana: También en Marruecos.» (Sesión de foto-elicitación, 05/03/2015).

Unos minutos más tarde Mandeep, ayudada por Ahmed –puesto que esta tenía dificultades para expresarse– aportó la siguiente información: en sus culturas de origen no se utiliza el blanco en las bodas porque este simboliza la mala suerte, ya que es el color del luto y por lo tanto se asocia a la muerte:

«Mandeep: En India pero... y blanco... no bueno para la... boda.

Borja: ¡¿Ah no?!

Mandeep: No...

Borja: ¿Por qué?

(...)

Mandeep: Eso no bueno suerte.

Borja: No buena suerte.

Mandeep: No...

Borja: Ah, ¿que el blanco no da buena suerte?

(...)

Ahmed: Normalmente... Esto una cosa cómo dice... una gente... mo mu... morir.

Mandeep: Mue, muerte...

Borja: ¡Ah vale! O sea el blanco se asocia a la muerte» (Sesión de foto-elicitación, 05/03/2015).

Asimismo, fue interesante cuando Sana y Laila nos contaron que también en Marruecos el blanco es el color del luto. Esto se contradecía con la anterior información que nos había dado Sana, que había dicho, solo unos minutos antes, que el blanco también es el color de la pureza y la virginidad en su país de origen. Al recapitular sobre esto pudimos entender, gracias a la aclaración de Sana, que el blanco es el color que visten las mujeres en Marruecos tanto en la boda como para guardar el luto:

«Borja: Y la cristiana... hemos dicho que el blanco es la virginidad, la pureza para la boda. Pero decís que en la India y en Bangladés... es la muerte porque... ¿a los muertos...?

Sana: ¡También en Marruecos!

Borja: ¿Ah sí?

Sana y Laila: Sí.

Sana: A la boda y a la muerto del eh... del... marido... Cuatro meses eh... diez días. La mujer, siempre vestidos blancos.» (Sesión de foto-elicitación, 05/03/2015).

En esa misma sesión, unos segundos más tarde, Mandeep nos explicó que el color del vestido tradicional para el matrimonio en su país es el rojo, debido a que este color simboliza la buena suerte: “En India solo Sij y... Hindu... vestido eso roja. Eso para la buena suerte”. Les conté que, en mi caso, asociaba el rojo al color de la sangre y por lo tanto a la muerte, a las vísceras. Anna, por otro lado, sugirió que este también simboliza el amor y, tras recapacitar brevemente, reconocí que, efectivamente, también asociaba este color con la pasión, el amor y lo romántico. Al escuchar esto, tanto Laila como Mandeep suscribieron sonrientes mis palabras: “¡Sí...!”, “claro...” (Sesión de foto-elicitación, 05/03/2015). Sana nos explicó, por su parte, que la tradición en las bodas marroquíes dicta que el color del vestido “el día de la henna” –que es, según nos contaron las mujeres marroquíes, cuando se prepara a la novia, uno o dos días previos al día de la celebración principal– sea el color verde.

Ante los datos expuestos y con la intención de responder a esta primera cuestión de investigación, realizamos su análisis e interpretación en el siguiente apartado.

8.2.1.2. Análisis, interpretación y discusión de los datos de la primera cuestión de investigación

8.2.1.2.1. Los prejuicios y estereotipos en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde. Justificación de las sesiones de foto-elicitación

Tal y como se ha fundamentado en los datos, los prejuicios y los estereotipos hacia otros grupos culturales eran elementos presentes en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde. Estos afloraban de manera natural en la relación educativa entre el profesor y los alumnos y alumnas, tanto en situaciones formales de clase, gracias a la realización de ejercicios del libro de texto, como informales, en conversaciones, al principio o al final de las clases. La emergencia de estos prejuicios y estereotipos se producía gracias al contacto entre personas procedentes de diferentes lugares del mundo –formadas en distintos ambientes y cuyos marcos interpretativos, por esta razón, diferían en ciertos aspectos–, y la sensibilidad y predisposición del profesor-investigador a reconocerlos como tales.

El profesor-investigador reflexionó desde el inicio de curso, como fue anotando en el diario de investigación, sobre su punto de vista etnocéntrico de la realidad. Asociaciones entre elementos que a él le resultaban obvias –por ejemplo, Gabriel García Márquez es un escritor colombiano–, no fueron tales para algunos participantes, mientras que otras que sí tenía por naturales –por ejemplo, existen cuatro estaciones climatológicas en el año–, no lo eran para personas procedentes de otras latitudes del globo. Situaciones como las recogidas en los datos le llamaban la atención y por lo tanto le ayudaban a reflexionar sobre su propia formación, sobre lo que él consideraba como “cultura general” y su criterio de normalidad y sobre el efecto que estos aspectos tendrían en su práctica docente, tal y como anotó en el diario de investigación:

«Debo cuidarme de no dar por sentado que saben cosas que yo sé o que me resultan, a mí, de cultura general. En realidad son “cultura

general occidental”, quizá, porque a Anna, la alumna europea que estaba en la universidad en su país, también le resulta obvio; pero no sabemos aún qué es la cultura general para los alumnos y alumnas procedentes de países lejanos como la India o Bangladés, por ejemplo. Quizá tienen conocimientos generales sobre su cultura y su religión, ¿o sobre culturas más próximas a las suyas?» (Diario de investigación, 21/10/2015).

Aunque había elegido él mismo el libro de texto, es claro que sus contenidos no estaban lo suficientemente libres de sesgos culturales como para evitar que, en ocasiones, se confrontasen las distintas maneras de ver el mundo, es decir, los distintos “modelos culturales” presentes en el aula. La educación del profesor le había enseñado a asociar de forma natural a Mickey Mouse con EEUU, el tango con Argentina y el tequila con México, pero solo cuando tuvo la oportunidad de conocer que estas asociaciones no resultaban obvias para algunas de sus alumnas y alumnos, pudo preguntarse acerca de qué tipo de educación habrían recibido ellos y reflexionar, de esta manera, sobre su propia formación, al realizar el ejercicio cognitivo de salir de su prisma de visión cultural.

Otro de los momentos en los que el profesor pudo reflexionar sobre su punto de vista etnocéntrico fue cuando, corrigiendo un ejercicio del libro de texto, cayó en la cuenta –gracias a las palabras de Harsha le había indicado que en su lengua no tienen una letra que corresponda a cada letra del idioma español, sino que tienen signos que se corresponden de manera relativa con los sonidos de ciertas sílabas– acerca del hecho de considerar el alfabeto latino como la norma desde la que mirar la realidad lingüística. Es decir, no tuvo en cuenta hasta ese momento, sino que tuvo que aprender gracias al contacto con personas migrantes, que existen más alfabetos además del latino que él toma como norma –por ejemplo, árabe, cirílico, escritura devanagari, etc.–.

Por su parte, los participantes también proyectaron, en ocasiones, lo que el profesor consideraba que eran asociaciones basadas en estereotipos negativos, pero que ellos expresaron de manera natural –por ejemplo: gitanos-sucios, salvajes, ruidosos; mundo

musulmán–desigualdad de género; homosexualidad-práctica no deseada–. Sin embargo y tal y como se vio reflejado en el ejercicio en el que se leyó el texto sobre la familia de Tarzán, los alumnos/as no reconocieron los estereotipos –en este caso de género: hombre–fuerte, mujer–buena–, como un aspecto negativo de ese contenido concreto del libro, por lo que, lejos de reconocerlas como sesgadas, afirmaron estas asociaciones que el profesor sí consideró como machistas, tanto al preparar el ejercicio como en sus notas del diario de investigación. Por otro lado, se ha mostrado en los datos cómo también el equipo directivo, el profesorado y el resto del alumnado del CEPA, mostraron en alguna ocasión ciertos prejuicios en este caso, hacia “los extranjeros”. Es paradigmático el hecho de considerar a todas las personas orientales como “chinos”, asociación prejuiciosa relativamente establecida en el discurso social español.

Sin embargo, las reflexiones que el profesor hacía en el diario de investigación acerca de estos prejuicios y estereotipos, tanto los propios como los ajenos, no se producían por el mero contacto entre personas diversas cultural y lingüísticamente en la clase, sino que emergían gracias a dos principales razones, sin olvidar la evocación producida por las fotografías. Por un lado, la formación específica del profesor en temas como la igualdad de género y la educación intercultural; y la tarea investigadora que realizaba en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde, que le llevaban a tener una actitud reflexiva respecto de los acontecimientos que sucedían en la clase y su entorno, a través de la escritura del diario de investigación. Las lecturas y el borrador del marco teórico y de la metodología de esta tesis –sumados, quizá, a una formación previa, unas inquietudes personales y una inclinación ideológica hacia los paradigmas críticos de la educación–, provocaron que se presentase ante el alumnado como un profesor ciertamente sensible al reconocimiento de algunos prejuicios y estereotipos que, aunque son socialmente transmitidos, resultaron asonantes con su forma de ver el mundo. Por otro lado, aunque no puede considerarse un experto etnógrafo debido a su falta de experiencia, sí había revisado literatura científica suficiente al respecto y había aprendido, por lo tanto, que el diario de investigación debía ser el lugar donde el

investigador anotase, además de la mera descripción de los hechos, sus propias impresiones, opiniones y reflexiones respecto de los acontecimientos que estudia, que representa información valiosa para la realización del informe de investigación¹⁹⁰.

Los prejuicios y estereotipos hacia otros grupos culturales son una consecuencia lógica del prisma etnocéntrico de la realidad con el que la mayoría de los seres humanos somos provistos. Vemos y juzgamos el mundo exterior desde los significados culturales que hemos aprendido desde que nacemos. El etnocentrismo cultural, es decir, la actitud de juzgar a las demás culturas desde el punto de vista de la propia cultura, se hizo visible en los discursos y actitudes de los alumnos, la alumnas y el profesor de la clase de español para inmigrantes, así como de otros agentes del contexto próximo del aula, como el resto del profesorado, el equipo directivo y el resto de alumnado del CEPA Villaverde. Los prejuicios y estereotipos descansan en ciertos significados y asociaciones que solo tienen sentido y se explican en la cultura que los transmite. Resulta obvio que el prejuicio de asociar a todas las personas de origen oriental con China es un estereotipo occidental que no comparten en los países de esa parte del globo, como Vietnam, Japón, Indonesia, etc. También resulta obvio que el hecho de pensar que solo existen cuatro estaciones climatológicas se corresponde con una visión parcial de la realidad, la de una persona que vive en unas latitudes concretas del planeta.

Estos prejuicios y estereotipos son parte de la “cultura social” que hemos mencionado en el marco teórico de esta tesis. Esta emergía a través de los discursos y actitudes que denotaban los valores hegemónicos que los participantes habían aprendido en contextos particulares. Creemos, asimismo, que las otras tres culturas que forman el espacio ecológico de la escuela, según lo entiende Pérez

¹⁹⁰ Gibbs (201), de hecho, distingue entre las notas de campo (la descripción de los hechos), el diario de investigación (reflexiones personales sobre la investigación) y los memorandos (posibles códigos, notas sobre los datos que puedan dar lugar a la codificación). Stake (2010) y Velasco y Díaz de Rada (1997), por su parte, explican que, para hacer etnografía, es necesaria una actitud constante de extrañamiento frente a la realidad que se estudia.

Gómez (1998), también estaban representadas en el aula de español para inmigrantes del CEPA Villaverde. La cultura académica, de manera especial a través de los contenidos del libro de texto con el que se trabajaba; la cultura experiencial, es decir, la concreción individual que cada participante hace del modelo cultural que representa –y que utiliza–, y que está en gran medida condicionada –aunque no determinada– por la cultura social; y por último, la cultura crítica, que fue representada, en un principio, por las reflexiones que hacía el profesor en su diario de investigación, o a través de ciertas cuestiones que le suscitaban algunos de los contenidos del libro de texto (por ejemplo, al anotar “¿Padre fuerte y madre buena?, ¿roles de género?” en el margen del ejercicio del libro de texto). Posteriormente, como exponemos más adelante, la cultura crítica se vio favorecida por las dinámicas de construcción y reconstrucción de significados que las sesiones de foto-elicitación provocaban.

Es importante recordar también que la revisión de los contenidos del libro de texto se realizaba antes de cada sesión, de acuerdo con las enseñanzas de las investigaciones de Atienza y Van Dijk (2010) y Nusche (2009); y con la perspectiva sociohistórica de selección de contenidos didácticos expresada por Bautista (2011a), quienes defienden la necesidad de la revisión de los currícula los materiales en busca de discursos y sesgos etno- y eurocentristas. Además, se pretendía de esta manera llevar a cabo parte de la tercera fase de la etnografía que proponen Velasco y Díaz de Rada (1997): la neutralización del etnocentrismo.

Siguiendo esta línea de análisis, parece evidente que los participantes se presentaron a las sesiones de foto-elicitación con un bagaje cultural lleno de pesados enseres. En concreto y, atendiendo a la distinción de Bourdieu (2001), tanto los alumnos, alumnas como el profesor proyectaron en sus actitudes y discursos un *capital cultural incorporado* lleno de creencias y prejuicios heredados acerca de otros grupos culturales o, incluso, sobre el grupo cultural propio, como en el caso de las creencias del profesor acerca del racismo de la sociedad española.

Una vez analizados los datos, parece que quedaban justificadas las sesiones de foto-elicitación, cuyo principal objetivo era el de enseñar a los participantes a detectar y reflexionar sobre los sistemas simbólicos en los que descansan los prejuicios que dan lugar a actitudes y discursos contradictorios con los preceptos de la educación intercultural. Tal y como argumentamos en el marco teórico, la educación debe ser el marco de acción ideal donde enseñar en la práctica de negociar, construir y reconstruir los significados (Bruner, 1988). Aunque, no obstante, existen unas prácticas didácticas y unas situaciones educativas que son más propicias para conseguir tales objetivos.

Asimismo, tal y como defienden Álvarez et al. (2005) y Pérez Gómez (1998), creemos que la anterior tarea no podría llevarse a cabo sin la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica educativa –y sus propios prejuicios culturales– en relación con el contexto donde la desarrolla. Esto, como hemos mostrado en los datos, se realizaba de manera diaria gracias a la actitud constante de extrañamiento de lo cotidiano necesaria para realizar una investigación de tipo etnográfico (Stake, 2010; Velasco y Díaz de Rada, 1997), sumada a la formación inicial y permanente específica (Besalú 2012).

Las sesiones de foto-elicitación se erguían, por lo tanto, como una inmejorable manera de compartir tales ideas y de aprender y reflexionar sobre las mismas, es decir, de reconstruir los significados asignados y transmitidos por la tradición cultural dominante en cada país o región. Significados divulgados, en la mayoría de los casos y como expusimos en el marco teórico, por las instituciones educativas tradicionales –la religión, la escuela– o, más recientemente, los medios de comunicación de masas.

Sin embargo, las sesiones de foto-elicitación no habrían cumplido con su propósito si las fotografías no hubiesen funcionado como soportes físicos de provocación de la comunicación entre los asistentes. Este será el siguiente tema de análisis.

8.2.1.2.2. Las fotografías personales provocaban y dinamizaban la comunicación oral entre los participantes en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

El estudio de los datos evidencia que las fotografías ofrecen un lenguaje común –el lenguaje de la imagen– a personas que no dominan la lengua del territorio donde residen. El hecho de que las fotografías personales estimulasen a los participantes a describir lo que veían, a dialogar fue, sin duda, una condición necesaria para poder desarrollar las sesiones de foto-elicitación y, así, provocar las dinámicas de comunicación necesarias para la construcción y reconstrucción de significados.

Tras el examen de los datos, pensamos que las fotografías conseguían dinamizar la comunicación verbal entre los participantes debido a dos principales razones: las imágenes proporcionaban unos referentes físicos denotativos para la interpretación y, en segundo lugar, estas eran fotografías relevantes sobre temas relacionados con las vidas de los participantes. Aunque en el caso de las sesiones de foto-elicitación estos dos elementos de análisis, *referencia* y *relevancia*¹⁹¹, se daban a la vez, reconocemos que podrían realizarse sesiones de trabajo con fotografías o imágenes no relevantes para los asistentes. Por ejemplo, la foto-elicitación puede realizarse con fotografías o imágenes elegidas por el investigador o investigadora sin conexión aparente con las vidas de los participantes. Sin embargo, pensamos que fue precisamente por ser imágenes elegidas por ellos/as sobre temas importantes en sus vidas –mi país de origen, mi familia, el barrio donde ahora vivo–, por lo que se provocaron las dinámicas comunicativas de construcción y reconstrucción de significados que se buscaban. En definitiva, es por esta razón de relevancia, que se provocaba (elicitaba) la comunicación.

¹⁹¹ Debemos señalar que la *relevancia* de las fotografías es también un importante elemento de estudio del siguiente apartado de análisis.

En primer lugar, los datos muestran cómo *la comunicación se daba entre los participantes gracias a la descripción y el cuestionamiento que hacían acerca de los elementos visuales que aparecían en las imágenes*. En relación con la descripción, los elementos físicos de las fotografías – objetos, edificios, personas... – representaban elementos denotativos autónomos e independientes de la lengua que los nombra¹⁹². Por ejemplo, los/as participantes reconocieron un gran monolito en la fotografía que llevó Diaraye o un hermoso edificio dorado en la fotografía que llevó Mandeep y podrían seguramente describirlos en sus primeras lenguas, pero fue el hecho de tener que describirlos en español lo que provocaba la comunicación y el intercambio entre ellos en esta lengua. Fátima, de hecho, buscaba la palabra “esfinge” que le había evocado la imagen de la gran formación rocosa (“Como... pirámides así de faraína de... de... de Egipto”), lo que indujo que el profesor dijese “¡Como esfinge!”, aprendiendo Ahmed esta palabra y utilizándola más tarde. Por esta razón pensamos que *las fotografías pueden funcionar como un lenguaje intermedio de representación de la realidad entre personas que no hablan la misma lengua*. Por ejemplo, Nadia, en la misma sesión, les enseñó la palabra “turbante” a los compañeros y compañeras que la desconocían, reconociendo todos “el pañuelo en la cabeza” que había evocado la imagen que se proyectaba.

Por otro lado, *las fotografías servían para fijar los temas de conversación en torno a los elementos visuales que aparecían en ellas*. Un buen ejemplo de esto se extrae de la situación en la que dialogaban sobre la fotografía que había traído Anna sobre su graduación. Aunque Diaraye preguntaba por la banderola colgada en el edificio del fondo, Anna creía que se refería a la orla y la toga que llevaban puestas las protagonistas de la fotografía. Otro ejemplo tuvo lugar cuando Sonya le preguntó a Mandeep si se podía subir a lo alto del

¹⁹² Reconocemos que pueden existir elementos físicos propios de una cultura no reconocibles por personas no pertenecientes a la misma. No obstante, no se dio tal caso en el visionado de ninguna de las fotografías de las sesiones de foto-elicitación.

Templo Dorado y, aunque Mandeep parecía no entenderla y parecía obvio que no conseguían comunicarse, esto no provocó que Sonya desistiera en el intento de solventar su duda. También, se ha mostrado en los datos –en el fragmento en el que Sonya le preguntaba impaciente al profesor, al principio de la sesión en la que esté llevó una fotografía de su familia– que los participantes interiorizaron las dinámicas comunicativas que se pretendían conseguir con estas sesiones. Esto es, descripción e indagación acerca de los elementos visuales, en un primer momento, para llegar más tarde a la discusión de los temas y significados emergentes.

En segundo lugar, el cuestionamiento acerca de los objetos, personas, situaciones... que se veían en las fotografías, se reveló como uno de los principales elementos que dinamizaba la comunicación entre los participantes, como cuando Anna y Diaraye interrogaron a Ahmed sobre el tipo de evento que se celebraba en la fotografía que este había traído, en la que se veía un numeroso grupo de hombres sentados en círculo en una pradera. A nuestro modo de ver, *los participantes se implicaban en la comunicación a través de cuestionamientos y explicaciones acerca de los elementos físicos y los temas que emergían del visionado de las imágenes, debido a que estas eran fotografías personales sobre temas relevantes y significativos que provocaban sus recuerdos.* Un ejemplo de esto se extrae de la situación que tuvo lugar cuando Harsha explicó en qué consistía cada uno de los tres días de celebración de las bodas en su país de origen, la India. También hemos observado en los datos que la provocación de la comunicación no era solo verbal, sino que los participantes, incitados por lo que las fotografías les evocaban, buscaban expresarse incluso con el lenguaje corporal, como en el caso de Ahmed, cuando, al desconocer la palabra “joyas”, se tocaba sus muñecas y señalaba las de Sana en alusión a las pulseras que esta llevaba.

La implicación de los participantes debido a la relevancia de las fotografías se observa en las *expresiones de relevancia del contenido de*

la *relación verbal* por su parte. Por ejemplo, cuando Mandeep quiso confirmar que reconocía el significado de la palabra “viudo/a”, repitiendo: “Sí sí sí...”. O cuando Fátima, tras el acierto en la pronunciación que Nadia había hecho del término que aquella había introducido, dijo, contenta y orgullosa: “¡Símbolo! Eeeso...”. Estas expresiones confirman el interés de los/as participantes por los contenidos de las fotografías y los temas de conversación emergentes.

En relación con lo anterior, un fragmento de diálogo que evidencia esta idea se extrae de la sesión en la que Diaraye llevó la fotografía de *La Dame du Mali* para hablar de su país de origen. Tal y como ella participante narró, este monolito se encuentra a pocos kilómetros de Labé, la ciudad más grande de su región: Cada vez que vas... a Labé hay que ver este...”. Este monumento era importante para ella. Esto se evidencia cuando dijo “mucho mucho...”, espontáneamente, sin haberle preguntado el profesor, al afirmar que un símbolo es algo con mucho significado, en relación con el elemento central de esta fotografía. Al preguntarle el profesor si se sentía identificada con *La Dame du Mali*, ella contestó sin vacilación: “sí”, repitiendo “sí sí...”. Es decir, dio a entender que había comprendido la pregunta y dejó clara su identificación con esta gran formación rocosa.

En conclusión, hemos observado que las fotografías constituyen un sistema de representación de la realidad que provoca y dinamiza la conversación y la producción de lenguaje oral entre participantes que no comparten la lengua, pero que sí pueden reconocer los elementos visuales que ven en las imágenes que se proyectan. Esto es debido, como hemos argumentado, a la *referencia* que ofrece el lenguaje de la imagen, sumada a la *relevancia* de ser fotografías personales sobre temas importantes que provocan los recuerdos de los/as participantes. Esta relevancia coincide con el principio pedagógico en educación de adultos al que hacen referencia González Soto y Gisbert (1992), quienes defienden que el aprendizaje en personas adultas debe partir siempre de aspectos concretos relacionados con sus vidas y no de conocimientos

abstractos que les resulten lejanos. Asimismo, la comunicación se producía mediante la descripción, el cuestionamiento y las explicaciones acerca de los elementos físicos y los temas que emergían del comentario de las fotografías. Estos datos se corresponden con lo sugerido por Bautista, quien defiende que los lenguajes audiovisuales son sistemas de representación analógicos más sensitivos que racionales, más viscerales, “más intuitivos y próximos a la representación isomórfica de la realidad” (Bautista, 2009, p. 151).

Asimismo, las fotografías apelaban a los pensamientos y los sentimientos de los participantes de manera intuitiva, de tal manera evocaban pensamientos, objetos, personas y sentimientos que los participantes compartieron con el resto de los compañeros/as. Es decir, *las fotografías ofrecían a los participantes un lenguaje compartido sobre el que preguntarse unos a otros, dialogar y compartir conocimientos y experiencias*. Por ejemplo, Fátima creyó que el monolito que veían en la fotografía que llevó Diaraye era una esfinge, gracias a lo que los compañeros pudieron aprender esta palabra y utilizarla ellos mismos, como hizo Ahmed en la misma sesión.

Debemos señalar que las anteriores no son solo interpretaciones que se infieren de los datos recogidos durante el trabajo de campo. También los propios participantes reconocieron esta función. Ejemplos de esto se recogen en los cuestionarios escritos que completaron a finales del curso y donde se les preguntaba acerca de las sesiones de foto-elicitación. A la pregunta de qué es lo que más les gustaba de estas sesiones, Diaraye contestó: “Me gustan porque: me esfuerzo a hablar, a explicar, a comparar.” (Diaraye, cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, del 16/06/2015). De modo similar, Anna escribió: “No siempre puedes explicar lo que quieres y por eso intentas describir con otras palabras para que te entienden mejor.” (Anna, cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, del 16/06/2015).

Parece evidente, por lo tanto, que *la fotografía representa una herramienta didáctica innovadora y eficaz en la provocación de la comunicación oral y el diálogo en grupos de adultos diversos cultural y lingüísticamente*. Tal y como afirman Rayón y De las Heras (2011), lo

que se pretende con las fotografías es provocar, alumbrar, inducir, elicitare una reacción y producir el diálogo intersubjetivo entre las personas que la contemplan, sobre los significados allí encerrados. Es decir, no solo se pretende la descripción de los elementos físicos que se ven en la imagen, sino que el verdadero objetivo de la *photo-elicitation*, según lo entiende M. Banks (2010), es el de recordar experiencias y situaciones personales, generar pareceres y discusiones acerca los significados que albergan las fotografías. Si en efecto conseguían inducir al intercambio y negociación de significados y la consecuente reconstrucción de los mismos entre adultos diversos cultural y lingüísticamente, es el tema de análisis del siguiente apartado.

8.2.1.2.3. Las fotografías personales provocaban dinámicas comunicativas donde se producía la construcción y reconstrucción de significados en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Tras el estudio de los datos, podemos afirmar que las sesiones en las que se trabajaba con fotografías personales de los/as participantes, conseguían provocar dinámicas comunicativas de construcción y reconstrucción de significados. Esto se producía, a nuestro modo de ver, debido a que los participantes se cuestionaban acerca de los elementos visuales que veían en las imágenes; y al hecho de que estas eran fotografías significativas que provocaban el interés y la implicación de los participantes en los temas de conversación emergentes.

Además, introducimos un nuevo factor que desarrollamos en este apartado: el *refuerzo o retroalimentación* que el profesor ejercía sobre las palabras y los conceptos que evocaban las dinámicas comunicativas entre todos los participantes. Antes de continuar con este análisis, debemos recordar que la construcción y reconstrucción de significados en una lengua distinta de la propia, se refiere a aquellas situaciones educativas en las que el alumnado alófono

aprende y tiene la oportunidad de reflexionar sobre el significado de palabras que no conocía previamente o, aun conociéndolas, no había tenido la ocasión de reflexionar sobre esos significados. Es decir, aquellas situaciones en las que se les ofrece la oportunidad de madurar los pensamientos y creencias, gracias a las dinámicas comunicativas, sobre los significados de los conceptos a los que hacen referencia. Por ejemplo, sobre sus connotaciones, vínculos y contradicciones con términos y conceptos ya conocidos en la lengua materna, sobre sus matices y recovecos semánticos. Reconocemos que las situaciones de aprendizaje de vocabulario –es decir, la construcción y reconstrucción de significados–, se dan con relativa frecuencia en las clases de L2. Nos referimos a las situaciones en las que los alumnos/as alófonos aprenden palabras en la L2. Creemos, sin embargo, que aprender una palabra en la L2 no es lo mismo que construir y reconstruir los significados de manera colectiva, tal y como lo entendemos en esta tesis y hemos explicado en el marco teórico. Por lo tanto, defendemos que *las sesiones de foto-elicitación eran propicias para la emergencia de conceptos relacionados con las culturas de los participantes, además de conceptos con alta carga de significado*, elementos que provocaban la construcción y reconstrucción de significados y la consecuente reflexión sobre las culturas presentes en la sesiones de foto-elicitación.

- a) El refuerzo o retroalimentación de las palabras que emergían del comentario acerca de las fotografías, provocaba la construcción y reconstrucción de significados

Palabras como “luto” o “viudo/a” emergieron, como hemos mostrado en los datos, de una de las sesiones en las que se hablaba acerca de las bodas en las diferentes culturas que ese día estaban representadas en la clase. Es importante señalar que, aunque estos son conceptos que existen en las lenguas de los participantes, –tal y como evidencia que Laila y Sana dijeron, casi a la vez, la palabra

“armala”, que es la traducción en árabe de la palabra viudo/a-, los matices semánticos pueden variar en diferentes lenguas en función de las distintas asociaciones de significados que hacen diferentes culturas, como se expone más adelante. También es importante apuntar que, a nuestro modo de ver, las situaciones educativas derivadas del aprendizaje y comentario de este tipo de palabras (al contrario que otro tipo de palabras, como “graduación” o “estanque”) se prestan más a la construcción y reconstrucción de los significados culturales, que es el principal objetivo de la educación intercultural. Por otro lado, tal y como se observa en el fragmento que recoge el aprendizaje de la palabra “luto” por parte de Sana y de los demás asistentes a aquella sesión, el aprendizaje (y la construcción y reconstrucción de significados) se conseguía gracias al refuerzo o retroalimentación de confirmación de las palabras emergentes propiciado por las imágenes. Por ejemplo, cuando, una vez Diaraye hubo reconocido el negro como el color del luto en España, el profesor repitió “en negro...”.

El refuerzo o retroalimentación de los nuevos conceptos, tanto verbal como escrito, se daba de manera habitual en las sesiones de foto-elicitación. Este fue uno de los principales factores que producía la construcción y la reflexión sobre los significados que emergían en la comunicación entre los participantes. Por ejemplo, cuando Anna acertó a responder “viudo”, tras preguntarle el profesor que cómo se llama en español a la persona casada tras el fallecimiento del cónyuge, repitiendo tras ella: “viudo”. Tras el refuerzo verbal, se producía el refuerzo escrito, al escribir el profesor las nuevas palabras en la pizarra conforme emergían de la conversación¹⁹³. La

¹⁹³ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo el profesor escribe en la pizarra a la vez que dice en alto “viudo o viuda”, en referencia al género del adjetivo (Vídeo 6. Minuto 10:57). Un poco antes en esa misma sesión (Vídeo 6. Minuto 9:42) se observa que dice “lo voy a... lo voy a apuntar... luto”, tras lo que se escucha a Sana repitiendo “luto”. El refuerzo escrito de las palabras se producía de manera habitual en estas sesiones, como se puede observar en los vídeos que registran estas sesiones.

actitud de refuerzo de las palabras emergentes también se observa en la ocasión en la que departían sobre la fotografía de Marraquech que llevó Sana. Al acertar Nadia en la correcta pronunciación del término que Fátima había intentado decir, el profesor reforzó la palabra (“¡Ah...! ¡Símbolo!), instantes antes de escribirla también en la pizarra (Vídeo 3. Minuto 4:22). El refuerzo o retroalimentación que, como decimos, provoca la construcción y reconstrucción de significados, también se producía, además, al explicitar la relevancia de algunas de las palabras que emergían de las conversaciones. Por ejemplo, diciendo: “es una palabra importante”.

- b) Las fotografías personales provocaban el aprendizaje acerca de las culturas de los participantes a través de la emergencia de significados, provocando a su vez el aprendizaje y la reflexión acerca de la propia cultura

En relación con la relevancia anteriormente explicada, las imágenes, al ser fotografías elegidas por los participantes sobre temas como “mi país de origen” o “mi familia”, ofrecían la oportunidad de construir y reconstruir significados relacionados con las culturas, las regiones o los países de origen de los participantes. Por ejemplo, palabras relacionadas con la cultura marroquí, como “mezquita”, “minarete”, “cuscús” o “harira”, servían para conocer el mundo cultural de uno del grupo nacional más numeroso de la clase. Pensamos que los/as participantes aprendían también sobre la cultura propia, al salir de su prisma cultural y mirar desde el prisma del Otro/a.

Así ocurrió, por ejemplo, al pretender Sonya asociar una práctica cultural que reconocía como propia –la venta y el encendido de velas en las iglesias cristianas–, a una religión que desconocía: la religión Sij. Es decir, Sonya aprendió acerca de la religión de Mandeep y Harsha al comparar una práctica de su tradición religiosa con la (no)

práctica de estas acciones en el templo más importante de la religión de dos compañeros de clase. De esta manera, *se producía la reflexión sobre la propia cultura, al compararla y contrastarla con las demás culturas presentes en el aula*. Otro ejemplo se extrae de la oportunidad que ofreció el comentario sobre la fotografía de la boda de la hermana de Ahmed, al profundizar en la práctica cultural del uso del hiyab. Todo comenzó cuando Anna le preguntó a Ahmed que por qué unas sí y otras no, de las mujeres y niñas que aparecían en la imagen, llevaban cubierto el pelo. Al llamarlo “burka” Harsha y Mandeep, el profesor les explicó que no se estaban refiriendo a la misma prenda, aunque ambos sean tipos de velo islámico. Esto provocaba que la persona tuviese la oportunidad de observar “desde fuera” su propia cultura, al aprender, a través de sus compañeros/as, que las prácticas culturales propias, que consideraba como normales y tomaba como punto de referencia, son diferentes, o no tienen lugar, en otras partes del mundo.

Pero sin duda, la situación más paradigmática donde los participantes pudieron reflexionar sobre sus culturas, al compararla con las demás culturas representadas en el aula, se dio gracias a la conversación surgida de la sesión en la que se trabajó sobre la fotografía de la familia de Anna. Pensamos que el aprendizaje acerca de la simbología del color blanco y el color rojo, representa un ejemplo sencillo pero eficaz a la hora de ilustrar cómo emergen los significados y cómo se produce la construcción y reconstrucción de los mismos en las sesiones de foto-elicitación.

Los participantes pudieron reasignar el significado que le atribuían a ciertos colores gracias a que compartieron qué simbolizaban estos en cada una de sus culturas, en relación al color típico de los vestidos que es tradición llevar en distintos ritos de paso¹⁹⁴ que existen en la mayoría de las culturas. Ritos de paso como el matrimonio o el

¹⁹⁴ Los ritos de paso marcan el acceso de un individuo a un grupo determinado. Se dividen en cuatro tipos de ritos: “ritos de nacimiento”, “ritos de matrimonio”, “ritos iniciáticos” y “ritos funerarios” (Diez, 2002, pp. 82–89).

funeral y el luto. Es decir, *las fotografías personales hacían emerger los significados culturales que los participantes atribuían a los elementos que se observaban en las imágenes, pudiendo así reasignar ciertos significados, al comparar los conocidos con los del Otro/a*. En este sentido, Diaraye consiguió ilustrar de una manera elocuente la que consideramos es una de las principales bondades de las sesiones de foto-elicitación: *repensar las culturas a través de la resignación de sus significados*, como demuestra la respuesta que dio a una de las preguntas del cuestionario que realizaron uno de los últimos días del curso:

«En la sesión de culturas y costumbres siempre había discusiones, y cada persona decía cómo se pasaba en su país. Entonces siempre he aprendido las culturas y costumbres muy diferentes de lo que sabía o pensaba» (Diaraye, cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, del 16/06/2015).

- c) Las fotografías personales hacían emerger y provocaban la construcción y reconstrucción de conceptos con alta carga de significado, provocando el aprendizaje entre las culturas y la reflexión acerca de la propia. Discusión y consideraciones finales

Por otro lado, los datos muestran que las dinámicas comunicativas que se conseguían mediante el intercambio dialógico sobre las fotografías, permitían ahondar en los conceptos que subyacen a conceptos “con alta carga de significado”. La profundización en los significados, connotaciones y matices de este tipo de palabras comenzaba con el cuestionamiento (“vale, un símbolo ¿sabéis lo que es?”) y continuaba con la explicación (“es algo que tiene mucho significado...”). En otra ocasión, la profundización en el significado se produjo en la siguiente sesión mediada por el libro de texto que siguió a la sesión de foto-elicitación. Por ejemplo, cuando emergió la idea de “sentirse identificado” (“por lo que estás diciendo me imagino que es... que te sientes identificada”; “¿Sabéis lo que es la... la... sentirse identificado?”), explicando el profesor la definición del

término “identidad” y realizando un ejercicio de comprensión de este concepto.

Este tipo de palabras pertenecen al *lenguaje simbólico*, tal y como se describe en el marco teórico: aquel en el que el significado del signo dista mucho de los significados que se le atribuyen al símbolo que forma tal signo (Berger y Luckman, 1986, p. 79). Somos conscientes de que el tema se suscitó por interés del profesor, como investigador preocupado por ciertos temas de análisis, ahondando en las explicaciones de ciertos conceptos como el mencionado “identidad”. Sin embargo, pensamos que, desde el enfoque de la educación intercultural, está justificado el conocimiento y la reflexión sobre temas relacionados con conceptos como “honor”, “cultura”, “tradición”, “identidad” o “símbolo”. La reflexión y la reconstrucción sobre estos conceptos cargados de significados (y no tanto sobre palabras como “mesa” o “zapato”) representan un conocimiento imprescindible para el conocimiento del Otro/a.

Por ejemplo, ¿qué significa y qué connotaciones tiene la palabra “honor” para una mujer musulmana? ¿Qué significa la palabra “tradición” para un hombre procedente de la región del Punyab? ¿Qué evoca la palabra “símbolo” en una joven ucraniana? ¿Qué identidad tiene una mujer nacida en Ucrania, crecida en Bulgaria durante el periodo de la URSS pero residente en España? La profundización sobre las respuestas a preguntas de este tipo producía la reflexión sobre los significados culturales que, como defendemos en esta tesis, son necesarios para la reconstrucción de las culturas, en favor de unas formas de ver el mundo, de reconocerlo, más comprensivas entre sí, más interculturales, en definitiva. Creemos, por lo tanto, que *el aprendizaje y la reflexión acerca de conceptos con alta carga de significado representan un contenido didáctico imprescindible para la reconstrucción y reflexión de los significados culturales que son necesarios en la educación intercultural*. Es importante también decir que estos no son conceptos que acostumbren a ofrecer los libros de texto.

Como conclusión de este análisis, recordamos que la construcción de significados es un proceso dinámico que se realiza de manera intersubjetiva y nace en el grupo cultural propio (Schutz, 1974; Vygotsky, 1996). Además, los significados se transmiten de manera social a través del lenguaje que ese grupo cultural utiliza (Vygotsky, 1996). En el ejemplo que poníamos en el marco teórico, una persona nacida y formada en España le atribuirá el significado “cristianismo” al referente físico de los palos cruzados y le atribuirá las connotaciones pertinentes al referente de la media luna musulmana. En nuestro caso, un referente físico fue, por ejemplo, el color blanco, discrepando el significado que le atribuíamos los distintos participantes en función de la cultura que representábamos y nos lo había transmitido: la muerte y la mala suerte, para unos, o la virginidad y la pureza, para otros.

La interpretación que una persona hace de un discurso, una acción o una palabra se produce también al reflexionar sobre el significado que el grupo cultural al que pertenece le atribuye a ese discurso, acción... (Mead, 1982). La sola reflexión acerca de los significados produce la reconstrucción de los mismos. Por lo tanto, si la reflexión produce la reconstrucción de significados, habrá más reconstrucción y, por ende, mayores posibilidades de repensar las culturas (y las identidades...), cuantas más oportunidades de construcción y reconstrucción de sus significados se den. Además, el aprendizaje de una palabra en una lengua desconocida produce automáticamente la reconstrucción del significado del concepto al que hace referencia en la lengua que se conoce. Esto se produce al confrontar las connotaciones que la cultura que utiliza la otra lengua le atribuye con las connotaciones que le atribuye la cultura propia.

Estos hallazgos se encuentran en sintonía con el postulado de los límites de Bruner (1997) referido en el marco teórico, que explica que la creación de significados tiene dos clases de límites: los límites de la psicología humana y los referentes a los sistemas simbólicos de intercambio de la cultura. Estos últimos implican, en el campo educativo, que dominar más de un sistema de representación –es decir, más de un lenguaje–, supone una ventaja sobre el dominio

único de una lengua, en tanto que este dominio supondrá una mejora en la capacidad de la persona para interpretar, transmitir, modificar, negociar y crear los significados.

Más aún, pensamos que *la reconstrucción de significados se dará en mayor medida en tanto que se comuniquen personas cuyos marcos interpretativos difieran por haber sido contruidos mediante asociaciones dispares entre el referente y su significado*. Es decir, cuanto más intercambien los significados que le atribuyen a conceptos abstractos pertenecientes a sus lenguajes simbólicos. Esto se pudo comprobar, por ejemplo, al contrastar las asociaciones que participantes de diferentes culturas hacían entre el referente y el significado. Por ejemplo, el color blanco y los significados que este tiene para distintas culturas: la muerte y la mala suerte, para unas, y la pureza y la virginidad, para otras. En este sentido y siguiendo con los datos que hemos analizado ¿cómo hubieran podido los/as participantes reflexionar sobre el significado que la palabra “identidad” tiene para ellos/as si no se les hubiera ofrecido la oportunidad de reconstruirlo y reflexionar sobre él? Esta reconstrucción se produjo, por ejemplo, gracias a las palabras de Diaraye acerca de La Dame du Mali con la que se sentía identificada, que denotaban, a la vez, orgullo, añoranza y nostalgia.

Pensamos que quedó demostrado, gracias a las sesiones de foto-elicitación, que las culturas son efectivamente sistemas simbólicos de representación, maleables y permeables entre sí a través de la construcción y reconstrucción de los significados que les subyacen, mediante la comunicación entre sus representantes. Esto ha quedado comprobado gracias al estudio de las dinámicas comunicativas que se establecían entre los participantes, que narraban historias y experiencias personales a través de las fotografías que traían a clase (Bautista, 2010).

Por último, lo anterior también se encuentra en sintonía con al menos una de las bondades de la multialfabetización explicadas en el marco teórico: el desarrollo del sentido crítico (Bautista, 2007, 2010, 2011a). Concretamente, la narración de historias a través de la

fotografía facilitó el encuentro y la comunicación entre culturas distantes debido a que proporcionó los elementos necesarios para comprender los símbolos culturales, tanto los propios como los ajenos. Estas sesiones ofrecían la oportunidad de procesar y analizar de manera crítica los elementos visuales que aparecían en las imágenes y los temas que emergían de su visionado. Esto ayudaba, como hemos argumentado, a construir significados propios: al reflexionar sobre aquellos que se habían presentado como naturales por parte de los medios dominantes (como, por ejemplo, las asociaciones prejuiciosas que se han descrito); al reflexionar sobre los valores que subyacen a la propia cultura (como podía ser, por ejemplo, el uso del hiyab para las personas musulmanas presentes en el aula); por último, aprendiendo que tales valores pueden ser aceptados o rechazados, al establecer asociaciones distintas entre los mismos (Bautista, 2007, 2010, 2011a).

Si la construcción y reconstrucción de significados de las sesiones de foto-elicitación aumentaban las relaciones interculturales y ayudaban, de esta manera, a fomentar el conocimiento del Otro/a, será el tema de análisis de la siguiente cuestión de investigación.

8.2.2. Segunda cuestión de investigación

¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía *aumentar las relaciones interculturales* en un grupo de personas diversas cultural y lingüísticamente?

8.2.2.1. Presentación de los datos de la segunda cuestión de investigación

Para poder estudiar el “aumento de las relaciones interculturales” hemos de hacer referencia a la cantidad de *participación* y de *interacciones* que se daban entre los participantes en las sesiones de foto-elicitación. Tras explicar en qué consisten estos dos indicadores, comprobamos si aumentaron en el transcurso de las sesiones, ofreciendo el estudio de su evolución a lo largo de las mismas. Por último, el estudio de los datos de participación individual, participación media e interacciones en relación con los temas iniciales y emergentes de cada sesión de foto-elicitación, nos llevó a poder dar respuesta a la presente cuestión de investigación.

8.2.2.1.1. Sobre las relaciones interculturales en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

De las once sesiones de foto-elicitación grabadas en vídeo para su posterior análisis, solo hubo una en la que no participó de la conversación el 100% de los asistentes¹⁹⁵. Esto ocurrió en la segunda sesión, al no participar Meliou en ningún momento de la conversación surgida del visionado de la fotografía que Diaraye había traído para hablar de su país de origen. Es decir, todos los

¹⁹⁵ La octava fue la única de las once sesiones en la que trabajamos con dos vídeos y no con fotografías como en las demás. Debido a su baja representatividad y por una cuestión de economía del lenguaje, se ha decidido contar esta sesión dentro del grupo “sesiones de foto-elicitación”. No obstante, las diferencias que puedan existir entre esta sesión y las diez sesiones en las que trabajamos con fotografías serán debidamente comentadas.

alumnos y alumnas de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde que asistieron a las sesiones de trabajo con fotografías personales, tomaron parte, en algún momento, de las dinámicas de intercambio de conocimientos y experiencias que su visionado provocó.

La tabla 5 muestra diferentes parámetros e indicadores que es necesario analizar para conocer cómo aumentaron las relaciones interculturales entre los participantes que asistían a las sesiones de foto-elicitación. Estos son:

- Quién llevó la fotografía: Se refiere al participante que llevó la fotografía en cada sesión de foto-elicitación.
- Tema inicial: se refiere al tema de partida para trabajar en la sesión de foto-elicitación. Los temas iniciales propuestos al principio de curso por el investigador fueron tres: “mi país de origen”, “mi familia”, y “el barrio donde vivo”. El tema “las bodas”, que emergió durante la sexta y la séptima sesión, fue tratado como tema inicial en la octava y undécima sesión.
- Temas emergentes: parámetro que recoge los diferentes temas de conversación que nacieron de las dinámicas comunicativas que el visionado de las fotografías provocaba.
- Número de intervenciones (o participación individual): Hace referencia a la cantidad de intervenciones verbales¹⁹⁶ que el participante realizaba en cada sesión de foto-elicitación.

¹⁹⁶ Por “intervención verbal” entendemos las expresiones vocales que un participante emitía, ya fuera con un “sí” o un “no” (como expresiones mínimas), o mediante construcciones verbales más elaboradas. Hemos dejado fuera del análisis, no obstante, otro tipo de expresiones vocales (que, por otro lado, ayudaban a la comunicación), como pueden ser, por ejemplo, interjecciones de diferentes tipos, como “ah”, “ajá” o “ja”. Solo se han contado mis intervenciones como participante en la novena sesión (el día que llevé una fotografía personal para hablar sobre mi familia), ya que, al ser el dinamizador de estas sesiones e intervenir más que el resto

- Participación media: Se calcula dividiendo el número total de intervenciones entre el número de participantes de la sesión. En la tabla 5 aparece como “participación”.
- Interacciones entre participantes (interacciones): se refiere a las preguntas y respuestas, aclaraciones o correcciones, que se realizaron entre los participantes de manera espontánea en español sin la intervención del profesor-investigador (es decir, sin la necesidad de ser interpelados por este), durante las sesiones. Entendemos que la respuesta de un/a participante a una pregunta hecha por el profesor-investigador no puede computar como “interacciones entre participantes”. Este tipo de interacciones no representan una interacción distinta a las que se dan en las sesiones tradicionales de enseñanza en las que el profesor/a pregunta y el alumno/a responde. Recordamos que nuestra intención era estudiar las vicisitudes de las relaciones interculturales en las sesiones de foto-elicitación. De la misma manera, las correcciones del profesor-investigador a los participantes durante estas sesiones tampoco han sido contadas como “interacciones entre participantes”. Sin embargo, las preguntas que los alumnos/as le hicieron al investigador sobre el contenido de la fotografía durante la novena sesión sí han sido contadas como interacciones, ya que ese día el investigador trajo él una fotografía sobre su familia.

La “participación media” junto con las “interacciones”, representan los dos indicadores que se utilizaron para estudiar del aumento de las relaciones interculturales en las sesiones de foto-elicitación. La media ponderada entre estos dos valores nos dará el índice

de los participantes por esta razón, estos datos hubiesen alterado los resultados de participación media.

“relaciones interculturales”. Para compararla con el parámetro de “participación individual” y los indicadores de “participación media” e “interacciones” de las sesiones de foto-elicitación, se ha incluido en la tabla 5 una última columna con la información recogida del análisis de la grabación en vídeo y la transcripción de parte de una sesión mediada por el libro de texto de la clase de español para inmigrantes en el CEPA Villaverde¹⁹⁷. Además, se ha señalado con color verde la celda que marca el mayor número de intervenciones y con color rojo la celda que marca el mínimo número de intervenciones de cada sesión¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Recordamos que la sesión mediada por el libro de texto que fue grabada (Vídeo 11) corresponde a los dieciséis minutos y 37 segundos que duró la corrección de un ejercicio y la realización y corrección de otro. Ambos eran ejercicios “tipo” donde los alumnos/as tenían que escribir frases para practicar el uso de los pretéritos en español.

¹⁹⁸ Solo se han contado mis intervenciones como participante en la novena sesión, ya que, al ser el dinamizador de las sesiones e intervenir más que el resto de los participantes por esta razón, siempre figurarían en verde las celdas de mi fila, lo que distorsionaría los resultados sobre el asistente más participativo de cada sesión.

Tabla 5. Parámetros e indicadores de estudio sobre las relaciones interculturales en las sesiones de foto-elicitación

Sesión		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	Sesión mediada por el libro de texto
Quién trajo la fotografía		Anna	Diaraye	Sana	Ahmed	Mandeep	Anna	Diaraye	Anna	Borja	Anna	Ahmed	
Tema inicial		Mi país de origen	Mi país de origen	Mi país de origen	Mi país de origen	Mi país de origen	Mi familia	Mi familia	Las bodas	Mi familia	El barrio donde vivo	Las bodas	
Temas emergentes		Universidad. Graduación. Superación personal. Sufrimiento. Orgullo. Amistad. Momentos memorables.	Naturaleza. Símbolos. Identidad.	Marruecos. Religión musulmana. Símbolos. Identidad. Atracciones turísticas. Cultura marroquí. Añoranza.	Amistad. Comida. Sociedad bangladesí. Hiyab musulmán. Coeducación. Separación entre sexos. Familia. Bodas. Cultura marroquí. Cultura musulmana. Ramadán. Tradiciones y costumbres. Honor. Estatus social de la mujer. Despedidas. Migraciones. Separación familiar. Añoranza.	Religión Sij. Historia. Mitos y leyendas. Creencias. Región del Punjab. Financiación del Templo. Símbolos. Otras religiones. Tradiciones y costumbres. Prohibiciones religiosas.	Bodas. Tradiciones y costumbres. Vestidos tradicionales. Símbolos. Virginidad. Luto. Celebraciones.	Bodas. Familia. Nostalgia. Añoranza. Ramadán. Vestidos tradicionales. Cultura guineana. Separación familiar. Celebraciones. Religión musulmana. Derechos de la mujer. Tradiciones y costumbres. Dote.	Bodas. Familia. Símbolos. Tradiciones y costumbres. Celebraciones. Religión cristiana.	Familia. Celebraciones. Hermanas Gemelas. Profesiones. Geografía española. Madrid. Separación familiar. Diferencias generacionales.	Barrio de Villaverde. Religión Cristiana. Primavera. La vivienda. Los gitanos. Tradiciones y costumbres. Símbolos. Identidad.	Vestidos tradicionales. Bodas. Tradiciones y costumbres. Separación entre sexos. Familia. Parentescos. Hiyab musulmán. Cultura musulmana.	
Número de intervenciones	Sonya	17		3		77				32			
	Diaraye	21	56		73	13		128		49	19		25
	Ahmed	20	27	23	164	22	15	59	12	12		164	40
	Nadia		5	16		3				19	24		
	Anna	62			27	29	86	19	90	12	103	37	16
	Laila		3	32	71	17	49	58	10	6	14	35	21
	Mandeep					174	62					64	20
	Fátima		30	75									
	Sana			52			95		36				
	Paulo						10						
Harsha											25		
Borja									144				
PARTICIPACIÓN		30	24	33	84	48	52	66	37	39	40	65	24
INTERACCIONES		10	7	12	34	44	28	26	21	49	16	45	8

a) Participación individual, participación media e interacciones entre participantes

La tabla 5 muestra que se realizaron, en total, cinco sesiones sobre el tema inicial de “mi país de origen” (sesiones 1ª; 2ª; 3ª; 4ª; 5ª), tres sesiones sobre el tema de “mi familia” (sesiones 6ª; 7ª; 9ª), una sesión sobre “el barrio donde vivo” (sesión 10ª), y dos sobre el tema emergente “las bodas”, pero que fue tratado como tema inicial en estas sesiones 8ª; 11ª. Es decir, estos datos sugieren que los participantes mostraron más interés en compartir fotografías sobre su país de origen que sobre sus familias o sobre el barrio donde residían. También sugieren que mostraron más interés en compartir fotografías personales con sus compañeros/as sobre el tema emergente de “las bodas” –como hizo Anna, al llevar dos vídeos de su boda¹⁹⁹, o Ahmed al llevar la fotografía de la boda de su hermana–, que sobre el barrio donde residían, siendo Anna la única que llevó, en la décima sesión, tres fotografías sobre este tema.

En relación con el/la participante que llevó la fotografía personal para trabajar cada sesión, la tabla 5 evidencia que Anna, Diaraye y Ahmed fueron los participantes que más interés mostraron, de antemano, en la actividad, al compartir en 4, 2 y 2 ocasiones, respectivamente, fotografías personales para hablar de los temas que se proponían para las sesiones. Laila, aunque asistió a diez de las once sesiones totales –siendo, junto con Ahmed, la participante que más veces asistió a una sesión de foto-elicitación–, no llevó fotografías en ninguna ocasión. Es importante también señalar que, aunque Nadia sí llevó fotografías de su ciudad natal, Tetuán, para hablar de su país de origen, no se pudo realizar la actividad debido a que el tamaño de las imágenes digitales que había traído era demasiado pequeño e impedía la realización de la actividad (Diario de investigación, 05/02/2015). Eso significa que, tal y como muestra el siguiente fragmento de diálogo del final de la tercera sesión de foto-elicitación, mientras nos despedíamos, Nadia sí mostró interés y motivación por la actividad, aunque no pudo compartir con el

¹⁹⁹ Aunque en la octava sesión trabajamos con dos vídeos que Anna había traído sobre el tema de “las bodas”, se ha decidido incluirla dentro del grupo “sesiones de foto-elicitación”.

resto de compañeros la fotografía sobre su ciudad por motivos prácticos:

«Diaraye: Gracias.

Borja: A vosotras.

Sonya: Gracias Borja.

Borja: A vosotras.

Nadia: ¿Y mi fo...? ¿Mi foto?

Borja: Tu foto el jueves que viene.

Nadia: Ah vale... *insha'Allah*²⁰⁰.

Borja: *Insha'Allah*.» (Sesión de foto-elicitación del 05/02/2014).

Como hemos explicado en la introducción de este apartado, en todas las sesiones, menos en una, participaron el 100% de los asistentes. Es necesario ahora explicar que no solo participaban todos los asistentes, sino que lo hacían, en su mayoría, un número considerable de veces cada uno. En cuanto al número de intervenciones de cada participante, la tabla 5 muestra que la alumna que fue menos participativa en más ocasiones fue Laila (hasta en 5 sesiones) como revelan las celdas rojas de su fila. Los asistentes más participativos en las sesiones de foto-elicitación fueron Anna, Diaraye y Ahmed, siendo en 3 sesiones, Anna, y en 2 sesiones, Diaraye y Ahmed, el/la participante que mayor número de intervenciones realizó. Estos datos son coincidentes con el número de veces que cada participante llevó fotografías para trabajar en las sesiones, menos en el caso de Anna –que llevó fotografías en 4 ocasiones, pero fue la asistente más participativa, sin embargo, en 3 ocasiones–, tal y como explicamos a continuación.

²⁰⁰ *Insha'Allah* es una expresión de uso común en el mundo árabe. Significa: “si Dios quiere” (y origen de la expresión en español “ojalá”).

La celda verde, es decir, el participante con mayor número de intervenciones en esa sesión, coincide con la persona que había traído la fotografía para hablar de los temas propuestos. Esto ocurrió en todas las sesiones menos en la tercera y la sexta. En la tercera sesión, aunque había sido Sana quien había traído una fotografía de Marraquech para hablar de su país de origen, fue Fátima, sin embargo, quien realizó el mayor número de intervenciones (75). En la sexta sesión, aunque había sido Anna quien había traído la fotografía aquel día, fue Sana, sin embargo, la alumna más participativa (95).

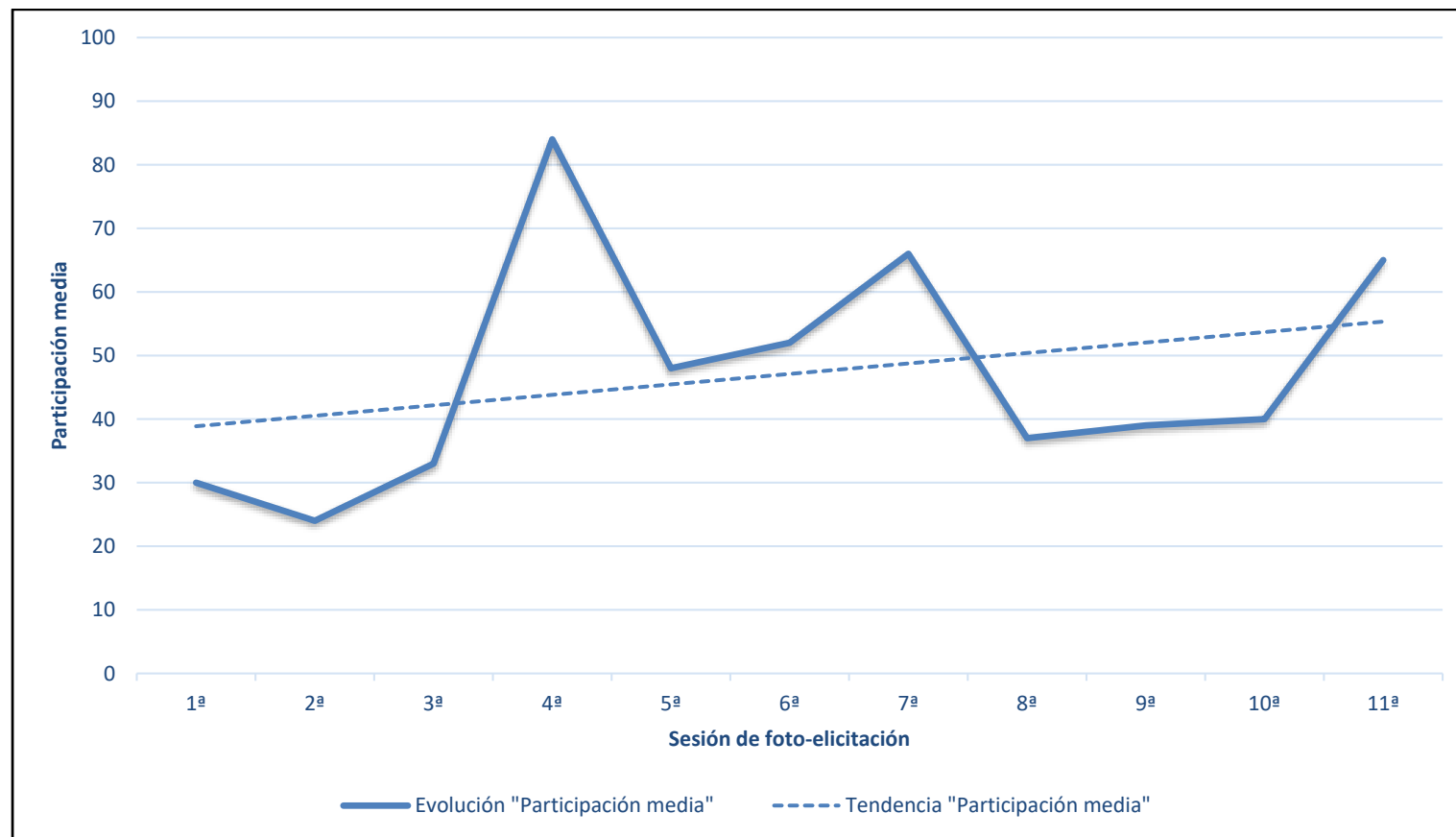
La tabla 5 también muestra que las dos primeras sesiones fueron las de menor participación media (30 y 24 intervenciones por participante, respectivamente) siendo la cuarta sesión la de mayor participación media (84 intervenciones por participante). Es interesante también señalar que esta cuarta sesión fue la de mayor participación de Laila (71), muy cerca de las 74 intervenciones que realizó Diaraye. En otro orden de cosas, debemos comparar el dato de participación media de la sesión mediada por el libro de texto grabada en vídeo (24), con los datos de participación media de las sesiones de foto-elicitación, coincidiendo este con el dato del día de menor participación media de todas las sesiones de foto-elicitación, en la segunda sesión, del 29 de febrero.

En relación con las interacciones, la tabla 5 muestra que las tres primeras sesiones de foto-elicitación fueron las de menor número de interacciones entre participantes (10, 7 y 12, respectivamente). Las dos sesiones de mayor interacción fueron la novena, con 49 interacciones, y la undécima, con 45 interacciones, siendo la novena la de mayor número de interacciones de todas las sesiones. Otro dato interesante es el de la décima sesión, con un número bajo de interacciones (16) respecto de la novena (49) y de la undécima y última sesión (45). Es relevante el dato de interacciones entre participantes el día que se grabó la sesión mediada por el libro de texto (8), un dato muy similar al de la segunda sesión (7). Esta segunda sesión fue la de menor número de interacciones entre participantes de todas las sesiones de foto-elicitación.

b) Evolución y comparativa de los indicadores
“participación” e “interacciones”

El gráfico 1 de la siguiente página muestra la evolución de la participación media en las sesiones de foto-elicitación. La línea continua marca su evolución a lo largo de las once sesiones mientras que la línea discontinua marca la tendencia general de esta en el transcurso de las mismas:

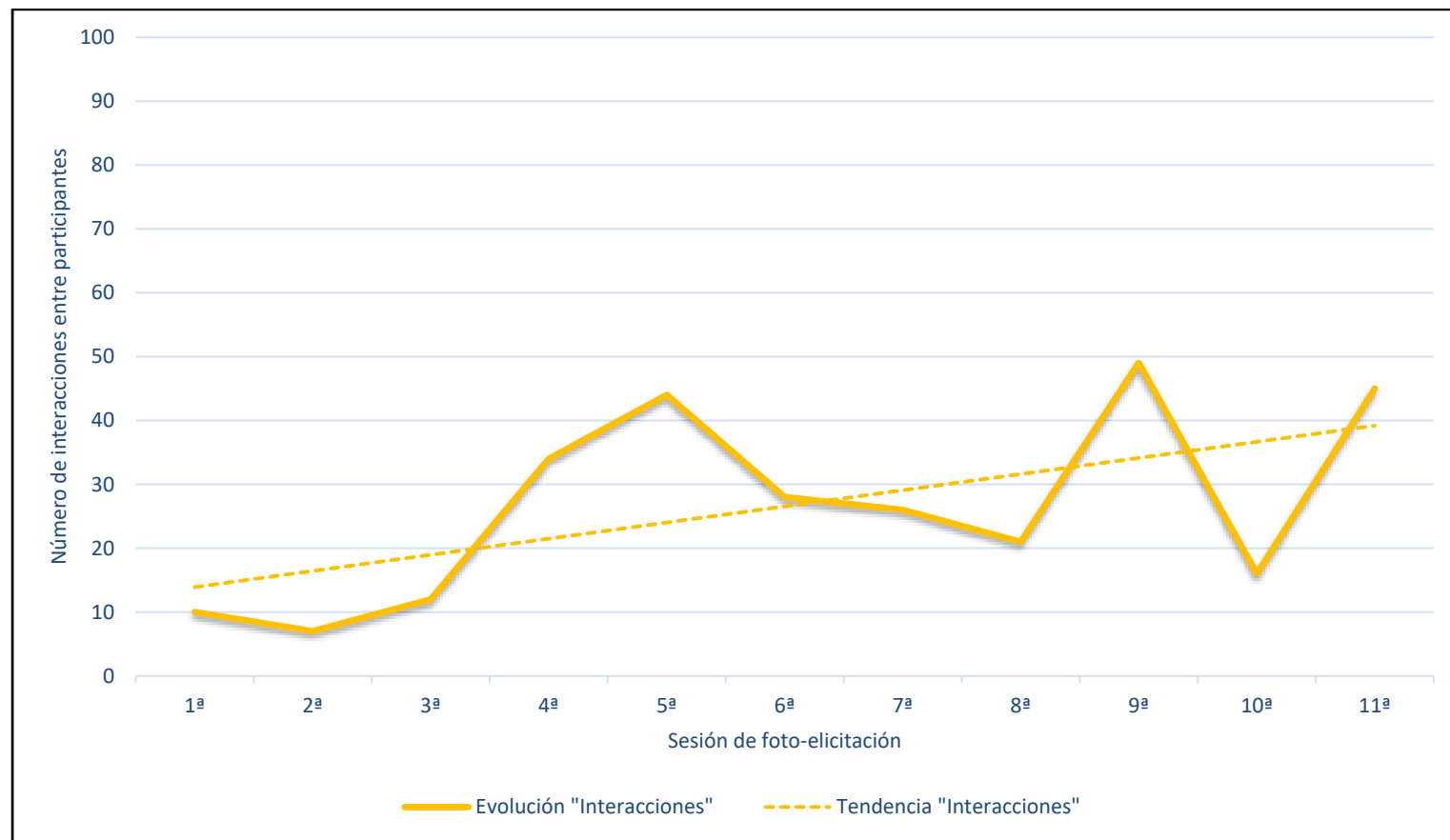
Gráfico 1. Evolución de la participación media en las sesiones de foto-elicitación



El gráfico 1 también muestra cómo la participación media descendió de manera drástica en la octava con respecto a la séptima sesión, manteniéndose justo por debajo de las 40 intervenciones de media hasta la décima sesión, donde alcanzó esta cifra, y subiendo hasta las 65 intervenciones en la última sesión de foto-elicitación, al nivel de la séptima sesión. Debemos recordar que la octava fue la sesión en la que visionamos dos vídeos de la boda de Anna, la novena fue la sesión en la que yo traje una fotografía personal sobre “mi familia”, y la décima fue la sesión en la que Anna llevó una fotografía sobre el tema “el barrio donde vivo”. La undécima y última sesión fue aquella en la que Ahmed llevó una fotografía de la boda de su hermana. Por último, debemos señalar que, tal y como muestra la línea discontinua del gráfico 1, la tendencia general de participación media es ascendente.

En la siguiente página se expone el gráfico 2, que muestra la evolución de las interacciones entre participantes a lo largo de las once sesiones de foto-elicitación. La línea continua marca la evolución del número de interacciones a lo largo de las sesiones, mientras que la línea discontinua marca la tendencia general de las interacciones entre los participantes:

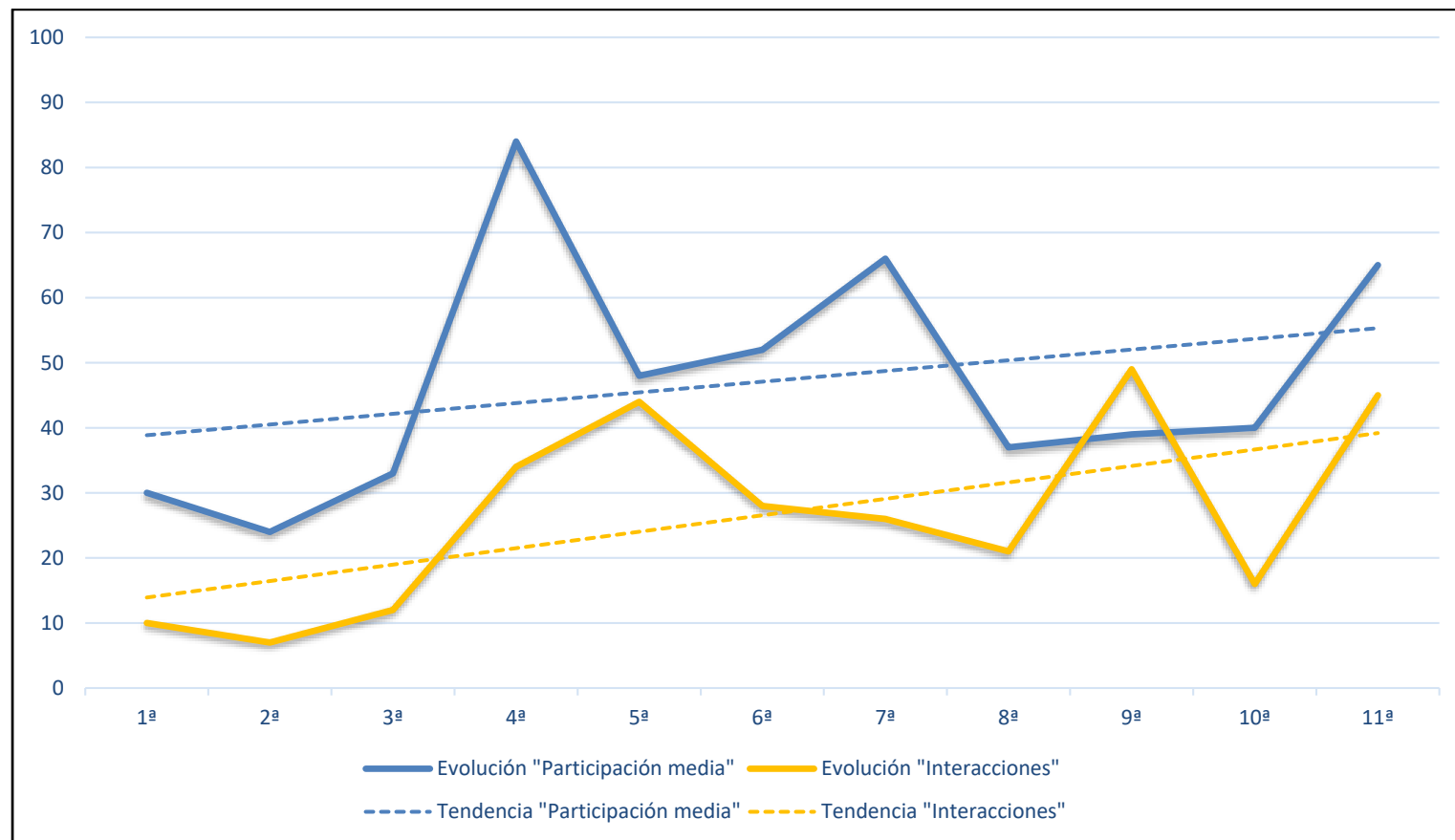
Gráfico 2. Evolución de las interacciones entre participantes en las sesiones de foto-elicitación



El anterior gráfico 2 muestra cómo la evolución de las interacciones fue ascendente desde la segunda hasta la quinta sesión y descendió desde esta hasta la octava. La novena sesión supuso un incremento considerable de las interacciones con respecto de la octava sesión, mientras que en la décima sesión volvieron a bajar. La undécima y última sesión, las interacciones volvieron a subir al nivel de la novena sesión. Por último, es importante señalar que, tal y como se observa en el gráfico 2, la tendencia general de interacciones es ascendente.

Por último, exponemos el gráfico 3, un gráfico comparativo entre la evolución de los dos indicadores utilizados para estudiar las relaciones interculturales: “participación” e “interacciones”. La línea continua azul marca la evolución de la participación media, mientras que la línea continua naranja marca la evolución del número de interacciones en el transcurso de las sesiones de foto-elicitación. Las líneas discontinuas marcan la tendencia general de estos dos indicadores:

Gráfico 3. Comparativa entre la evolución de la participación y las interacciones en las sesiones de foto-elicitación



La comparativa entre las líneas continuas del gráfico 3 revela que los dos indicadores evolucionaron de manera análoga hasta la cuarta sesión (es decir, si la participación media subía, lo hacían las interacciones, y si la participación media bajaba, bajaban las interacciones). Sin embargo, mientras que la participación media descendió en la quinta con respecto a la anterior sesión de foto-elicitación, las interacciones entre participantes ascendieron, al contrario de lo que ocurrió en las dos siguientes sesiones, la sexta y la séptima: la participación media ascendió pero las interacciones entre participantes descendieron. El gráfico 3 también revela que en todas las sesiones, menos en una, la novena, la participación media fue mayor a las interacciones entre los participantes. Esta fue la sesión en la que yo traje una fotografía sobre el tema inicial “mi familia” y en la que los/as participantes me interrogaron sobre el contenido de la fotografía, lo que les suscitó diferentes preguntas acerca de los miembros de mi familia que aparecían en la imagen. En la undécima y última sesión, la participación media y las interacciones evolucionaron de manera paralela con respecto de la décima sesión. Por último, es importante señalar que la tendencia general de los dos indicadores, “participación media” e “interacciones” (marcada por las líneas discontinuas), es ascendente, lo que es un indicativo del aumento de las relaciones interculturales a lo largo de las sesiones de foto-elicitación.

8.2.2.1.2. Sobre las relaciones interculturales y los temas iniciales y emergentes en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Fijaremos ahora nuestra atención en los datos de participación individual, participación media, e interacciones, en relación con los temas emergentes de cada sesión de foto-elicitación. En primer lugar, resulta interesante el hecho de que las alumnas marroquíes, Laila, Fátima, Sana, y Nadia, fueron elocuentemente participativas en la tercera sesión de foto-elicitación, en la que hablamos de Marruecos y la cultura marroquí, al llevar Sana una fotografía de Marraquech. Laila pasó de 3 intervenciones en la sesión anterior –en

la que Diaraye había traído una fotografía de *La Dame du Mali*, para hablar de Guinea–, a 32 en esta tercera sesión. Nadia, por su parte, pasó de 5 intervenciones en la sesión anterior a 16 en esta tercera sesión. También es interesante, como hemos señalado, que Fátima fuese más participativa incluso que la persona que había traído la fotografía, Sana, aunque ni ella, ni tampoco Nadia, habían estado nunca en la ciudad de Marraquech que mostraba la fotografía, tal y como nos contaron (Sesión de foto-elicitación, 05/02/2015).

Por otro lado, aunque Laila fue la asistente menos participativa en más ocasiones (sesiones 2ª, 8ª, 9ª, 10ª; 11ª), se mostró muy participativa, sin embargo, en la cuarta sesión de foto-elicitación. Esta fue la sesión en la que, a propósito de la cultura musulmana en Bangladés –al haber traído Ahmed una fotografía para hablar de su país de origen–, emergieron temas como el hiyab, el honor, el Ramadán o las bodas musulmanas. También se mostró más participativa de lo habitual en la sexta sesión, en la que emergieron temas relacionados con las bodas en los distintos países, las tradiciones y costumbres, los vestidos tradicionales, etc.; y en la séptima sesión, en la que también emergieron temas como las bodas, el Ramadán o la religión musulmana, además de otros relacionados con las tradiciones y costumbres en distintas culturas, como la dote o los derechos de la mujer. Es interesante señalar que, aunque el tema inicial (y uno de los temas emergentes) de la siguiente sesión, la octava, fue también “las bodas”, los temas que emergieron –las tradiciones, costumbres y celebraciones sobre las que habló Anna–, pertenecían, en este caso, a la tradición religiosa cristiana, y no a la musulmana, como la anterior. En esta octava ocasión Laila fue la asistente menos participativa.

Al contrario, Anna se mostró más participativa en las sesiones en las que los temas emergentes mostraban, como se intuye, más relevancia para ella, como por ejemplo aquellas en las que había traído sus fotografías personales (sesiones 1ª; 6ª, 8ª; 10ª), que en aquellas en las que hablamos sobre la sociedad y la cultura bangladesí, la religión musulmana, y las tradiciones y las costumbres de estas culturas, como por ejemplo en la cuarta sesión de foto-elicitación. También se mostró menos participativa de lo

habitual en la quinta sesión, en la que Mandeep nos ilustró acerca de su cultura y su religión, la religión Sij; y en la séptima sesión, en la que Diaraye llevó una fotografía para hablar de su familia y en la que emergieron temas relacionados con la religión musulmana, la cultura guineana, sus tradiciones y costumbres, etc.

Otro dato interesante es el de participación de Sonya en la quinta sesión de foto-elicitación que acabamos de mencionar, en la que Mandeep llevó una fotografía del Templo Dorado. Sonya fue, con cierta distancia, la asistente más participativa por detrás de Mandeep, que era quien había traído la fotografía y quien realizó más intervenciones. Es relevante el hecho de que fuese la alumna menos participativa en la anterior sesión a la que había asistido, la tercera, lo que coincide con el interés que mostró por los temas emergentes de aquella quinta sesión: la construcción y manutención del Templo Dorado, los mitos y leyendas de la religión Sij, las tradiciones y costumbres de la cultura de Mandeep y Harsha, etc.

La cuarta sesión fue la de mayor participación media de todas las sesiones. En esta, Diaraye y Laila, especialmente, mantuvieron una interesante discusión sobre diferentes temas relacionados con la religión, las tradiciones y las costumbres musulmanas, a propósito del visionado de la fotografía que Ahmed había traído para hablar de su país de origen. También se observa en la tabla 5, que este fue el día en el que emergieron el mayor número de temas de conversación, como la amistad, la coeducación, el estatus social de la mujer, la cultura musulmana, el Ramadán, el honor, la separación familiar, etc. La segunda sesión fue la de menor participación media, tal y como hemos señalado anteriormente. Este fue el día en el que Diaraye llevó una fotografía para hablar de su país de origen y, en comparación con otras sesiones, fue en la que menor número de temas emergieron del visionado y el comentario de la fotografía.

En relación con el segundo indicador, esta segunda sesión fue, además, aquella en la que hubo menor número de interacciones entre participantes. La tabla 5 también evidencia que la sesión en la que hubo más interacciones entre los participantes, la novena, no coincide con sesión en la que hubo una mayor participación media. Esta novena sesión fue aquella en la que los alumnos/as me

interrogaron sobre cada uno de los miembros de mi familia que aparecían en la fotografía, sobre sus profesiones, dónde vivían, etc.

Por último, exponemos la participación media e interacciones por grupos de “tema inicial”. Los datos prueban que los temas iniciales que más participación media e interacciones suscitaron entre los participantes fueron, de mayor a menor²⁰¹: “Mi familia” (52 intervenciones; 34 interacciones), “Las bodas” (51 intervenciones; 33 interacciones), “Mi país de origen” (44 intervenciones de; 21 interacciones); y, por último, “El barrio donde vivo” (40 intervenciones; 16 interacciones). Los anteriores datos sugieren que el tema de “Mi familia” fue el que mayor interés suscitó entre los asistentes a estas sesiones y el tema de “El barrio donde vivo”, el que menor interés suscitó. Sin embargo, estos datos deben ser cuidadosamente analizados con el objetivo de no obviar ciertos aspectos que consideramos relevantes para su estudio, como pueden ser, por ejemplo, la más que probable interiorización por parte de los alumnos/as de la dinámica de comunicación e intercambio a lo largo de las sesiones, o los temas emergentes que cada sesión provocó y su relación profunda con la participación media y las interacciones.

²⁰¹ Los datos que siguen son las medias de intervenciones por participante e interacciones.

8.2.2.2. Análisis, interpretación y discusión de los datos de la segunda cuestión de investigación

8.2.2.2.1. Las relaciones interculturales aumentaron en el transcurso de las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Los datos muestran que *las relaciones interculturales aumentaron a lo largo de las once sesiones de foto-elicitación* que se realizaron entre los meses de enero y mayo, en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde, tal y como prueban las líneas discontinuas de los gráficos 1, 2 y 3. Además, las sesiones de foto-elicitación provocaban mayor participación e interacciones –es decir, más relaciones interculturales entre los participantes–, que la sesión mediada por el libro de texto que fue grabada en vídeo para su análisis. Siguiendo esta tendencia, se puede inferir que las relaciones interculturales hubiesen seguido aumentando si las sesiones de foto-elicitación hubieran continuado en el tiempo.

Pesamos que la menor participación y el menor número de interacciones en las tres primeras sesiones se debieron a que ni los participantes, ni el profesor-investigador habían asimilado aún las dinámicas de intercambios en que debían consistir las sesiones de foto-elicitación. En las dos primeras sesiones, la dinámica comunicativa se centró en mayor grado en la mera descripción de los elementos visuales que aparecían en las imágenes que se proyectaban, dedicando más tiempo a esta tarea que a la de realizar los cuestionamientos e intercambios y la posterior profundización en los significados de los temas que emergían de su visionado. Interpretamos que *la participación y las interacciones aumentaron en las dos siguientes sesiones debido a que los/as participantes fueron asimilando las dinámicas que se pretendían en estas sesiones*. En este sentido, es relevante el hecho de que tanto la participación como las interacciones de las tres primeras sesiones presenten los niveles más bajos de las once sesiones de foto-elicitación.

8.2.2.2.2. Las relaciones interculturales aumentaron cuando los temas iniciales y los temas que emergieron de las sesiones de foto-elicitación suscitaban la curiosidad entre los/as participantes, motivando así la participación y las interacciones entre ellos/as

En primer lugar, los datos sugieren que *la participación individual se relaciona con el conocimiento que el/la participante tenía acerca del tema inicial de las fotografías*. Así lo evidencia, por ejemplo, que en todas menos en dos sesiones, el/la asistente más participativo/a coincida con la persona que ese día llevó la fotografía. Resulta lógico pensar que intervendrá más en la conversación la persona que dispone de los conocimientos acerca de la fotografía –los elementos que aparecen en ella, así como el contexto de la misma, cuándo y dónde fue tomada, etc.– y que fue interrogado/a por el resto de los compañeros/as acerca de la misma.

En cuanto al número de veces que cada participante llevó fotografías o vídeos para trabajar alguno de los temas iniciales, los datos muestran que, *a priori*, los/as alumnos/as más motivados con la actividad fueron Anna, Diaraye y Ahmed, además de haber sido los que más veces fueron los asistentes más participativos. Siguiendo esta lógica, la alumna menos motivada hacia la actividad habría sido Laila, quien, además de no llevar fotografías en ninguna ocasión, fue la asistente menos participativa el mayor número de veces. Sin embargo, ¿puede considerarse como “poco motivada” a la participante que más veces asistió a estas sesiones, además de ser elocuentemente participativa en cinco de estas sesiones?

Por lo tanto, aunque creemos que haber traído fotografías para trabajar en el aula es un indicativo del interés del participante hacia la actividad de foto-elicitación –como fue el caso de Anna, Diaraye y Ahmed–, no podemos afirmar, sin embargo, que no haberlas traído es un indicativo del bajo interés o motivación hacia la actividad. En relación con esto, *los datos muestran que la participación individual se relaciona con el conocimiento acerca de los temas que emergían del visionado de la fotografía*. Laila, por ejemplo, fue más participativa en aquellas sesiones en las que emergieron temas que eran conocidos por ella, como por ejemplo en la tercera, la cuarta, la

sexta o la séptima sesión. En estas sesiones se hablaron, entre otros, temas relacionados con su cultura y su religión, como el Ramadán, el honor, la dote, o las vestimentas tradicionales musulmanas. Interpretamos que Laila se mostró menos participativa en aquellas sesiones en las que se trataron temas menos conocidos o relevantes para ella, como los relacionados con las tradiciones religiosas cristianas, por ejemplo, en la octava sesión. En relación con esta idea, nos resulta natural pensar que las alumnas marroquíes se mostrasen muy participativas en la tercera sesión, en la que el tema de conversación principal fue Marruecos y la sociedad y la cultura marroquí. Nadia y Laila, por ejemplo, incrementaron considerablemente sus intervenciones con respecto a la anterior sesión y Fátima fue incluso más participativa que Sana, que era quien llevó la fotografía.

A Anna le ocurrió algo parecido: se mostró menos participativa en aquellas sesiones en las que no tenía tanto conocimiento de los temas de los que se hablaban, e intervino más, sin embargo, aquellos días en los que tenía más conocimiento y experiencia acerca de aquello de lo que se hablaba. Reconocemos, por otro lado, que la participación individual de un/a asistente también se puede asociar con otros muchos factores además del conocimiento que se tiene sobre lo que se está hablando, como el interés personal o la relevancia que los temas que se hablan tienen para la persona; otros factores que se relacionan con el carácter individual; o, más concretamente en una clase de L2, la seguridad que tenga la persona en su dominio del idioma²⁰². Lo anterior no quiere decir, a nuestro modo de ver, que un/ participante que no interviene en la conversación signifique que no tenga interés por aquello que sus compañeros/as están hablando, sino que, simplemente, quizá dispone de menos conocimientos que aportar a la conversación. En nuestra opinión, la baja participación puede significar también estar

²⁰² En relación con esto, Fátima es un ejemplo de una participante que, además de un carácter extrovertido, disponía de un mejor dominio del idioma que algunos/as de sus compañeros/as, dato que coincide con su nivel de participación en la tercera sesión de foto-elicitación.

interesado en aquello que se está hablando, atento/a y aprendiendo acerca de aquello que se desconoce.

En resumen, los datos muestran que la participación y las interacciones mantienen una estrecha relación con el tema inicial y los temas emergentes que se provocaban en cada sesión. La cuarta fue la de mayor número de intervenciones por participante de todas las sesiones debido al interés que suscitaron los diferentes temas que emergieron del visionado de la fotografía que llevó Ahmed y a la intensa conversación surgida entre Diaraye y Laila a propósito de los temas relacionados con la religión que comparten, pero que es vivida de manera diferente en sus respectivos países, Marruecos y Guinea, sobre todo en lo relacionado con el estatus social de la mujer. La séptima sesión, la segunda con mayor participación, fue aquella en la que, a propósito del visionado de la fotografía que llevó Diaraye sobre su familia, emergieron también temas relacionados con las tradiciones y las costumbres de la religión musulmana, los derechos de la mujer, etc., siendo estos temas conocidos por tres de los cuatro asistentes a esta sesión.

Las tres sesiones de mayor número de interacciones, la quinta, la novena y la undécima, tienen en común el interés que suscitaron los temas que emergieron del visionado de las mismas: la religión y la cultura de una de las participantes; diferentes aspectos relacionados con la vida personal del profesor; o los ritos de matrimonio, los vestidos tradicionales y el uso del hiyab en la cultura de uno de los participantes; temas que eran desconocidos por la mayoría de los participantes y que provocaban, por lo tanto, su curiosidad. Por otro lado, la novena sesión presenta el número más alto de interacciones debido a que, a nuestro modo de ver, los/as participantes aprovecharon esta oportunidad para interrogar al profesor sobre su vida personal, para, a través de la fotografía, conocerle de una manera más personal. En esta ocasión, los intercambios superaron a la participación media debido a que, a diferencia de las demás sesiones, se contaron también las interacciones entre los participantes y el profesor, ya que este actuó como participante en esa sesión. Creemos, por lo tanto, que *la participación media y las interacciones fueron más altas en aquellas sesiones en que los temas que*

emergían del visionado de las fotografías suscitaban mayor curiosidad entre los asistentes y fueron más bajas, por otro lado, en aquellas sesiones en las que los temas emergentes o el tema inicial provocaban menor curiosidad entre ellos/as. Este hecho denota, a nuestro modo de ver, que los/as participantes sentían una especial curiosidad por las vidas y las culturas de sus compañeros/as; y que esta curiosidad intercultural era cubierta en las sesiones de foto-elicitación.

La octava y la décima sesión, con un número de interacciones bajo en términos relativos en comparación con otras sesiones, deben ser estudiadas por separado²⁰³. La octava sesión, recordamos, fue aquella en la que se visionaron dos vídeos, teniendo los/as participantes que estar en silencio durante buena parte de la sesión, lo que limitó el tiempo posible de diálogo e intercambio y restringiendo así el tiempo posible de interacción entre participantes. La décima sesión, en cambio, presenta un número bajo de interacciones porque, interpretamos, los/as participantes reconocían los elementos que aparecían en las imágenes (por ejemplo, la tortuga de Villaverde), o, aun no reconociéndolo (como en el caso de la tercera fotografía), su visionado no les suscitaba tanta curiosidad como las fotografías que mostraban lo desconocido. Se infiere de los datos que el tema inicial de “el barrio donde vivo” interesó en menor grado a los participantes que los demás temas iniciales, ya que, además de que solo una participante llevó fotografías sobre este tema, la participación y las interacciones fueron más bajas que las de las demás sesiones (sin contar las tres primeras).

Como respuesta a la presente cuestión de investigación, se deduce de los datos *que las relaciones interculturales aumentaron gracias a que se les ofreció a los/as participantes la oportunidad de cuestionarse sobre sus*

²⁰³ Nos referimos a la comparación entre estas y todas las demás sesiones, menos las tres primeras, que, como hemos explicado, presentan un nivel bajo de participación e interacciones debido a que aún no habían asimilado los/as participantes las dinámicas comunicativas de intercambios, preguntas, respuestas...

culturas y sus vidas personales, a través del trabajo con las fotografías personales sobre temas relevantes para ellos/as. Esto provocaba la extrañeza y los consecuentes cuestionamientos y respuestas entre los participantes; y los intercambios de conocimientos y pareceres acerca de los temas que emergían del visionado de las fotografías.

8.2.3. Tercera cuestión de investigación

¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía *fomentar el conocimiento del Otro/a* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso en un Centro de Educación de Personas Adultas?

8.2.3.1. Presentación de los datos de la tercera cuestión de investigación

Antes de darle respuesta a la presente cuestión, debemos recordar, tal y como se expone en el marco teórico de esta tesis, que “el conocimiento del Otro/a” se da cuando coincide el significado que dos personas le atribuyen a una palabra, un objeto o un hecho. Para responder a esta cuestión de investigación, estudiamos, por lo tanto, en qué situaciones de las sesiones de foto-elicitación y cómo se fomentaba tal conocimiento.

8.2.3.1.1. Sobre el conocimiento del Otro/a en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

La clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde representó un ambiente apropiado para practicar la reflexión crítica de las culturas que defiende el interculturalismo en los términos explicados en el marco teórico de esta tesis. No obstante, los datos que se exponen a continuación indican que las sesiones de trabajo con fotografías y vídeos personales de los participantes representaron un entorno educativo especialmente fructífero para profundizar en estos aprendizajes, provocando así el conocimiento del Otro/a y fomentando las relaciones personales entre individuos cultural y lingüísticamente diversos.

8.2.3.1.2. Sobre la reflexión acerca de la propia cultura, tradiciones y costumbres en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

En relación con los hallazgos de la anterior cuestión, debemos continuar profundizando en la siguiente idea: la reflexión acerca de la propia cultura fomentaba el conocimiento de uno mismo. Esto se puso de manifiesto, por ejemplo, durante la sesión del primer jueves de marzo, mientras hablábamos sobre las bodas y las tradiciones de matrimonio en los distintos países, gracias a que Anna había traído una fotografía en la que se veían a ella, a su marido, a sus suegros y a sus padres posando para la misma en la celebración de la ceremonia civil de su boda (ver fotografía 2.1.6.1.). Al ser preguntada por la vestimenta de su marido, Anna explicó que, aunque la tradición establecía que el hombre llevase unos pantalones muy anchos, en la actualidad están en desuso:

«Borja: Ah bueno, el que sí que lleva es Ivan, es un... vestido típico.

Anna: Sí... Eh... también... tenemos pantalones muy anchos pero es... no de moda ahora...

Borja: Está pasado de moda. Está pasado de moda. Pero lo tradicional es los pantalones anchos.

Anna: Sí... eh... anchos y... rojos.

Borja: Anchos y rojos. Y... ¿de dónde viene esa tradición...? ¿Sabes?

Anna: De Ucrania no sé... (Ríe)» (Sesión de foto-elicitación del 05/03/2015).

Unos segundos más tarde, Sana le preguntó que cómo se llamaba este vestido y ella respondió: “de los cosacs... ¿sabes?” (Sesión de foto-elicitación del 05/03/2015). Ante la insistencia de Sana en averiguar el nombre concreto de los vestidos tradicionales de Ucrania, Anna no pudo sino reconocer que no lo sabía:

«Sana: ¿Cómo se llama este vestidos...?

Anna: No sé...

Borja: A ver... el vestido, los vestidos...

Sana: Los vestidos.

Anna: Vestido bordado ya...

Sana: En Ucrania ¿cómo se llama?

Anna: No sé...» (Sesión de foto-elicitación del 05/03/2015).

Como se puede comprobar, Anna tenía una cierta idea del origen del vestido tradicional ucraniano aunque desconocía su nombre. En la misma sesión, unos minutos más tarde, Anna nos contó que el tridente que se veía en el fondo de la imagen, encima de la cabeza de su marido, es el escudo de Ucrania y simboliza la voluntad de su pueblo. Laila le preguntó a Anna si este escudo es un símbolo, y buscó confirmación poniendo un ejemplo: “Como la estrella de... la bandera de Marruecos.” (Sesión de foto-elicitación, 05/03/2015).

Otra situación similar, con idéntica protagonista pero en diferente ocasión, se dio tras el visionado de los dos vídeos que Anna llevó sobre su boda, el catorce de abril, en la única sesión de vídeo-elicitación que se realizó (ver vídeos 2.1.8.1. y 2.1.8.2.). Me había llamado la atención que, en el vídeo, se veía a Anna dando un beso en los labios a sus suegros, además de a sus padres, y le pregunté al respecto de esta costumbre. Anna nos contó que solo se realiza al felicitarse por algo con la familia cercana y en celebraciones especiales. Al preguntarle yo que si esta costumbre se realizaba en ocasiones distintas a la boda, ella contestó que no, aunque un instante más tarde recapacitó y se mostró reflexiva al respecto, tal y como muestra el siguiente fragmento:

«Anna: Y solo con tu familia íntima. Solo con padres y tu marido.

Borja: Ah vale pero una pregunta. Aparte de... en la boda...imagínate, si tú te...

Anna: No...

Borja: Ah ¿solo en la boda?

Anna: Sí...²⁰⁴

Borja: Ah vale...

Anna: Casi solo...

Borja: Casi solo.

Anna: Depende de... persona, de familia de ciudad de todo...» (Sesión de vídeo-elicitación, 14/04/2015).

Una situación similar me ocurrió en la sesión de un jueves de mediados de abril, hablando también sobre las bodas y los ritos matrimoniales, esta vez fruto de la conversación surgida del visionado de la fotografía que llevó Diaraye sobre su familia (ver fotografía 2.1.7.1.). En la fotografía se le veían a ella y a sus tres hermanos, dos varones y una mujer, en el exterior de la mezquita, el día de la boda de su hermano mayor, según nos explicó.

²⁰⁴ En el vídeo que registra la sesión se observa cómo Anna mueve la cabeza en señal de duda o reflexión, a la vez que dice “casi solo” (Vídeo 8. Minuto 21:20).

Fotografía 2.1.7.1. *La familia de Diaraye*

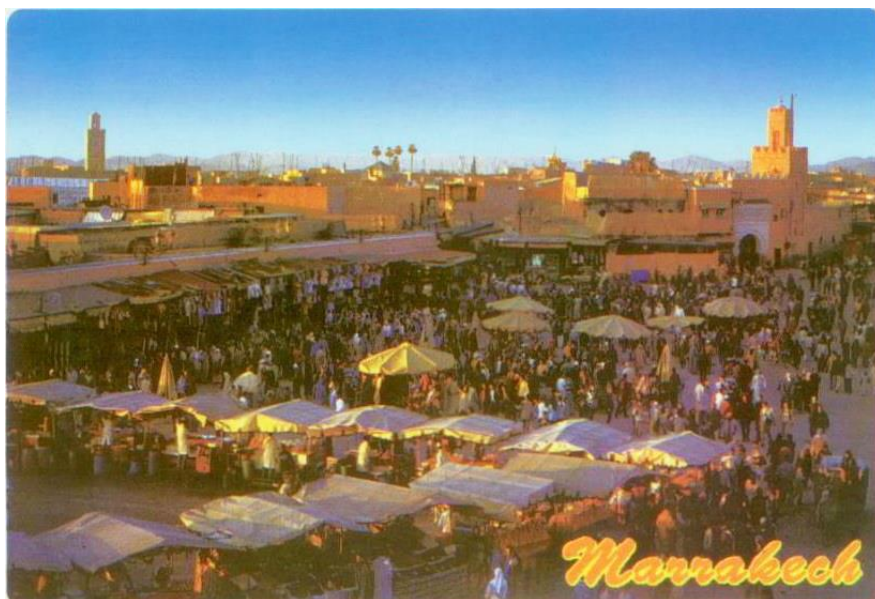


Diaraye me preguntó que si en España existía la tradición de que la mujer (o la familia de la mujer) entregue al marido la dote en el momento de casarse, diciendo que “en musulmana la dote es obligato...” (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015). Respondí que lo desconocía y que me imaginaba que no, que esta es una tradición que se estaba perdiendo y que suponía que, en todo caso, se seguía realizando solo en los pueblos. Es decir, esta pregunta me hizo reflexionar acerca de una de las tradiciones culturales que sí reconocía como propia, pero que desconocía en qué grado se seguía realizando o si se seguía realizando en absoluto. Asimismo, esta reflexión me hizo pensar acerca de si esto también les sucedería a los demás participantes, tal y como anoté en el diario de investigación de aquella sesión: “¿le pasará lo mismo a los/as alumnos, que habrá momentos en el que reflexionen sobre la ignorancia que tienen de sus propias culturas?” (Diario de investigación, 09/04/2015).

8.2.3.1.3. Sobre el conocimiento del Otro/a en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Una de las situaciones que mejor describe una interacción simbólica efectiva que dio lugar al entendimiento entre dos participantes y, por lo tanto, el conocimiento entre ellas, tuvo lugar durante la tercera sesión de foto-elicitación, el jueves cinco de febrero. Sana había traído para esta sesión una postal de su ciudad preferida, Marrakech, para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.3.1.). En la imagen se veía la plaza de Yamaa el Fna, con sus puestos y atracciones turísticas.

Fotografía 2.1.3.1. *La plaza de Yamaa el Fna*



Nadia advirtió la presencia de una mezquita, observando Sana que, en realidad, se podían ver dos mezquitas, lo que provocó la pregunta de Sonya, que no conocía esta palabra:

«Nadia: Mosquita.

Borja: ¡Mezquita!

Sana: ¡Dos mezquitas!

Fátima: Sí...

Borja: ¡Dos mezquitas! Dice...

Sana: Sí...

Borja: Mezquita, en español...

Fátima: Mezquita.

BORJA- M. E. Z. Q. U. I. T. A. Mezquita en español.

Sonya: ¿Qué es...? ¿Qué es mezquita?

Borja: ¡Ah! ¿Qué es una mezquita?

Laila: Se llama... Kutubía, como la Giralda.

Fátima: No... no...

Borja: Ya ya ya... pero...

Fátima: No... ella... qué significa mezquita. Un sitio para rezamos, los musulmanes. Los musulmanes tienen un sitio para rezar...

Sana: Como iglesia de aquí...

Borja: Claro...

Sonya: Como iglesia.

Borja: Como iglesia pero de musulmanes, se llama mezquita.

Fátima: Eeso es.

Borja: Para rezar.

Fátima: Para rezar... eso...» (Sesión de foto-elicitación del 05/02/2015).

Como se puede comprobar en el anterior fragmento, tras reforzar la palabra escribiéndola en la pizarra, a la vez que la deletreaba, les repetí a las participantes marroquíes la pregunta que Sonya había formulado. Fátima se percató de que Sonya estaba preguntando acerca del significado de la palabra, es decir, qué es una mezquita, y no acerca del nombre concreto de la mezquita que se ve en la

imagen, como creyó Laila que preguntaba. Entre Sana y Fátima le explicaron a Sonya que este es el templo donde rezan los musulmanes, igual que la iglesia para los cristianos.

Como hemos explicado anteriormente, estas sesiones daban lugar a diferentes situaciones educativas donde continuamente se aprendían palabras y conceptos nuevos, se reconstruían significados y, teniendo siempre como punto de referencia el aprendizaje de la lengua española, se intercambiaban conocimientos sobre temas relacionados con las culturas de los participantes. Por ejemplo, a propósito de la duda que le había surgido a Anna acerca de por qué unas sí y otras no llevaban el hiyab, entre las niñas y las mujeres jóvenes que aparecían en la fotografía que Ahmed había traído para hablar de la boda de su hermana (ver fotografía 2.1.7.1.), este nos explicó que, en su país, esta costumbre de vestimenta depende de la elección de la mujer, tal y como muestra el siguiente fragmento de diálogo:

«Anna: Y... ¿Por qué no todas llevan pañuelos?

Ahmed: Pero no... no no... y todo quiere. Esta depender. No, esta no obligat-, ¿cómo dice?

Borja: Mira mira mira mira²⁰⁵. No obligatorio. No es, perdón, voy a poner... No es obligatorio. No es obligatorio. Opcional.

Ahmed: Sí, opcional.

Borja: O voluntario. (Sesión de foto-elicitación del 05/05/2015).

Unos instantes más tarde, Laila, musulmana igual que Ahmed, llamó la atención de Anna tocándole el brazo, y le hizo un gesto señalándose a sí misma y a su pelo, diciendo: “no...”, a la vez que sonreía (Vídeo 12. Minuto 9:30). Resultaba obvio que quería decirle a Anna que ella había decidido no llevar el hiyab. Anna expresó entonces lo que siempre había pensado al respecto: que las mujeres

²⁰⁵ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo señalo la pizarra, donde previamente había apuntado la palabra “opcional”, para que Ahmed pueda recordarla y utilizarla (Vídeo 12. Minuto 9: 17).

musulmanas debían llevarlo de manera obligatoria al contraer matrimonio:

«Laila: No...

Borja: Es como Laila, Laila...

Laila: Sí...

Borja: Culturalmente muchas mujeres árabes llevan el velo pero...

Laila: Sí...

Borja: El pañuelo perdona, pero Laila no quiere. Es voluntario, opcional.

Anna: Yo pensé que cuando casan, siempre llevan pañuelo... ¿no?

Laila: No...

Borja: Claro. Laila está casada y no lleva.

Laila: Sí.» (Sesión de foto-elicitación del 05/05/2015).

Laila nos contó en la siguiente sesión –habiendo yo buscado para la misma, a propósito de esta conversación, la diferencia entre los tipos de velo islámico–, que su hermana mediana es la única que lleva el hiyab de las tres y que ni ella ni su hermana menor lo utilizan. Gracias a estas dos situaciones, aprendimos que el uso de esta prenda es una elección de la mujer en los países musulmanes que Laila y Ahmed representaban, siendo una costumbre de vestimenta femenina extendida tanto en Marruecos, como en Bangladés, como en otros países islámicos, o una imposición en algunos países como Irán o Arabia Saudí (diario de investigación, 07/05/2015). Ahmed, por su parte, nos explicó, como apunté en el diario de investigación, parafraseando sus palabras, que “según la religión islámica, la mujer no puede mostrar ninguna parte de su cuerpo, que es lo que dice el Corán, pero que eso es más antiguo y tradicional y que últimamente las cosas están cambiando.” (Diario de investigación, 07/05/2015).

Un buen ejemplo de interacciones que propiciaban el conocimiento del Otro/a, fomentado por las dinámicas comunicativas que las fotografías elicitan, se extrae de la cuarta sesión de foto-elicitación,

que tuvo lugar el jueves, doce de febrero. En esta discutíamos, como hemos explicado anteriormente y, entre otros temas, sobre el estatus social de la mujer en los distintos países representados en aquella sesión, pero especialmente en Bangladés, Marruecos y Guinea. La discusión comenzó cuando Laila comentó que su país, Marruecos, era igual que Bangladés, donde, según nos contó Ahmed, las mujeres y los hombres, cuando son jóvenes, deben celebrar ciertas reuniones sociales por separado a menos que haya una persona mayor “para controlar” (sesión de foto-elicitación del 12/02/2015). Diaraye –quien, según dijo en aquella sesión, había vivido en Marruecos durante los años que duraron sus estudios universitarios– dijo conocer la sociedad marroquí y mostró su disconformidad con lo que se estaba hablando. En su opinión, estas “désavantage” de la mujer frente al hombre se corregirían con el tiempo, con el avance de las sociedades:

«Diaraye: No, es muy interesante, pero hay... hay... hay muchas... *pas avantage.... des... désavantage...*

Borja: Desventajas, la apunto aquí. Desventajas.

Diaraye: Es así... pero la sociedad... avan... está avanzando. Entonces, dentro de diez años, no podemos controlar eso. No podemos controlar, dentro de diez años...» (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015).

Unos instantes más tarde, Diaraye mostró cierta aflicción al conocer que estas diferencias existían también en Bangladés, el país de origen de Ahmed, tal y como mostramos en el siguiente fragmento de diálogo. La discusión tomó un tono más tenso cuando Laila intentó justificar estas diferencias arguyendo que Diaraye debía comprenderlas por ser también musulmana. Es decir, Laila entendía que, como Diaraye también es musulmana, debía aceptar este *statu quo*, a lo que Diaraye se negó, explicando que las cosas son diferentes en Guinea, su país de origen:

«Diaraye: Perdón, no sabía que... en Bangladés... eso se pasaba.

Borja: Ya ya ya ya...

Diaraye: No lo sabía...

Borja: Pues eso... es curioso que...

Laila: *Le muslim*...

Diaraye: ¿Hum?

Borja: Que... las culturas no son...

Diaraye: No...

Laila: Sí sí...

Diaraye: Soy *muslime* también...

Laila: Sí sí...

Diaraye: Pero... hay cosas que no no... soy *muslime*, pero hay cosas que... en mi país... no... no es así.» (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015).

La conversación continuó más intensamente entre Laila y Diaraye, al comparar la fiesta del Ramadán en sus respectivos países. Diaraye argüía que en Marruecos, este es el único mes en el que las mujeres pueden salir libremente de casa, mientras que en su país de origen, Guinea, este mes es, sin embargo, un mes de recogimiento para ellas, siendo el resto del año más independientes que las mujeres en Marruecos. Esta discusión derivó a su vez en el tema del "*honneur*" de la mujer, debido a que, según decía Laila, la mujer en Marruecos llega virgen al matrimonio por ser la portadora del honor de la familia, a lo que Diaraye contestó, en tono jovial, que las dos sabían que esto, en realidad, no era cierto, pero que no quería entrar a discutir ese tema porque si no acabarían discutiendo como Sonya y Anna: "¡Es lo que dicen, Laila! No vamos a entrar en eso... Vamos a hacer como Anna y Sonya..."²⁰⁶ (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015). Al ser preguntada, Diaraye terminó por proclamar la

²⁰⁶ El conflicto que tuvo lugar entre Sonya y Anna será detalladamente explicado cuando exponamos y analicemos los datos de la siguiente cuestión de investigación.

opinión que tenía al respecto de estos temas (Ramadán, honor...) y su relación con el estatus de la mujer, lo que provocó la risa de todos los contertulios, debido a la apasionada reacción de Diaraye:

«Borja: Sí sí sí... el honor de la familia lo lleva la mujer.

Laila: Sí.

Borja: Eso es...

Laila: (Risas).

Borja: El hombre puede hacer lo que quiera pero la mujer no... y eso ¿qué os parece?

Diaraye: ¡Injusto!

Todos: (Risas).

Diaraye: No, no es normal, no es normal... Entonces, las mujeres están buscando soluciones para hacer... es injusto.» (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015).

Ejemplos como el anterior, de intercambio de conocimientos y pareceres entre prácticas culturales o costumbres relativamente comunes a las personas presentes en el aula, a la vez que distantes en algunos aspectos, se daban de manera profusa en las sesiones de foto-elicitación. Gracias a estas sesiones pudimos aprender, como hemos mostrado en los datos, acerca de las vicisitudes de las culturas y las religiones de los participantes que, como vemos en el próximo apartado, son la base del conocimiento del Otro/a.

Otro ejemplo de esta idea se extrae de la quinta sesión de foto-elicitación. A propósito del visionado del Templo Dorado –la figura central de la fotografía que Mandeep había traído ese día– (ver fotografía 2.1.5.1.), los/as participantes se mostraron muy interesados por conocer quién había construido el templo y con qué dinero (además de cómo conseguía mantenerse, según expusimos en la anterior cuestión de investigación). Les sorprendía ver este magnífico edificio dorado mientras pensaban, como se percibe en los siguientes fragmentos de diálogo, que la ciudad donde está y la gente que vive allí era, sin embargo, pobre:

«Laila: Eh... ¿Por qué construir... construyó...?

Borja: Construyeron.

Laila: Construyeron en oro... pero, la ciudad es... no muy rica... es eh...”

(...)

Anna: Pero ¿Para qué hacer todo en oro? No en plata por ejemplo...”

Sonya: ¿Quién construyó esto? ¿Gobierno?» (Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015).

Mandeep también nos contó que este templo tiene cuatro puertas de acceso, una a cada lado para cada gran religión (hinduismo, islam, sijismo y cristianismo), en señal de apertura y tolerancia de los sijes hacia las demás creencias (sesión de foto-elicitación del 26/02/2015). Sonya, particularmente, se mostró muy interesada por la religión de Mandeep y le preguntó si existían diferencias entre esta y el hinduismo, lo que hizo que esta le explicase alguna de estas diferencias entre las dos religiones, provocando la sorpresa y el interés tanto de Anna como suyo:

«Sonya: Pero... ¿Hay mucha diferencia entre Sij y hindú? ¿No?

Mandeep: Sí. Diferentes.

Sonya: ¿Mucho mucho diferente?

Borja: ¿Mucho diferente o... mu...?

Sonya: Muy diferente.

Mandeep: Sij... hindu es... diferente religión Sij es diferente religión... En mi religión... no puede cortar pelo... y... todo cosas y... hindu sí, puede cortar pelo...

Anna: ¿No puedes cortar pelo nunca?

Mandeep: ¿Qué?

Anna: ¿No puedes cortar el pelo nunca?

Mandeep: No...

Sonya: Mira... ¡qué interesante, sí! ¡No puedes cortar el pelo!» (Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015)

Como revela el anterior fragmento, los/as participantes se mostraron interesados por la religión que comparten Mandeep y de Harsha. Unos minutos más tarde, Sonya le preguntó a Mandeep, de manera espontánea, si su religión prohíbe el aborto: “Y tu eh tu... religión... ¿prohíbe hacer... eh... eh aborto...?” (Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015). Un ejemplo similar se extrae de la sexta sesión, el cinco de mayo, cuando aprendimos que en Brasil el matrimonio no es una costumbre tan extendida como en el resto de países representados en el aula, según nos contó Paulo:

«Paulo: En Brasil no hay mucha... mucha cultura...

Borja: ¿Mucha cultura...?

Paulo: No, no hay mucho más...

Borja: Ah del... del matrimonio dices.

Paulo: No no... Sale... juntos... se va a vivir su casa y está ahí... » (Sesión de foto-elicitación del 05/03/2015).

Diaraye, por su parte, reaccionó sorprendida al contarle yo, en la séptima sesión –en la que trabajamos con la fotografía sobre su familia–, que es costumbre en España que los invitados a una boda hagan un regalo a los recién casados, o que, en su defecto, al menos, paguen lo correspondiente a lo que cuesta el cubierto del banquete:

« Borja: Te regalan dinero claro. Puedes hacer un regalo o, puedes dar dinero.

Diaraye: ¡Ah!

Borja: Sí sí.

Diaraye: ¿No puedes ir... sin nada?

Borja: Sí, también puedes. O sea si te invitan, puedes, pero no debes... ¿me explico?

Diaraye: Es un... costumbre.» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

En esta misma sesión de abril, se dieron dos situaciones en las que gracias a los cuestionamientos acerca de los elementos que aparecían en las imágenes y los temas que emergían de estos, pudimos conocer un poco mejor la cultura de una de las participantes, a través del cuestionamiento que Anna hizo de los vestidos de las personas que aparecían en la imagen (ver fotografía 2.1.7.1.). Al sugerir yo que estos se parecen a las chilabas, Laila me corrigió rápidamente, diciendo que el nombre de esta prenda es “jabador”²⁰⁷:

«Anna: Eh... ¿Por qué... los hombres siempre llevan vestidos?

Borja: Sí cómo...

Diaraye: Es tradición.

Borja: Son como en... como si fuese una chilaba.

Laila: No. Jabador.» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

Unos instantes más tarde, tras explicarme Laila la diferencia entre la chilaba y el jabador, Anna le preguntó a Diaraye acerca de la ropa que llevaba ese día la mujer de su hermano, la novia de la boda que se celebraba el día que se tomó la fotografía. Esta contestó que la novia no iba vestida de blanco: “su mujer también... no... no era blanco... porque no es necesario que sea blanco.” (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015). Otra vez, como vimos al exponer y analizar los datos de la primera cuestión de investigación, emergía el tema de la simbología de los colores en las diferentes culturas representadas en el aula.

En otro orden de cosas, es necesario señalar que, gracias a las dinámicas de construcción y reconstrucción de significados que se

²⁰⁷ Esta “j”, Laila la pronunció como el fonema [j], que en el castellano hablado en España corresponde con el sonido de, por ejemplo, “Ya llamo yo”. El jabador es un vestido musulmán que consiste en un pantalón y una camisa larga hasta la altura de las rodillas, según nos explicaron Laila y Diaraye en aquella sesión.

provocaban con el visionado y comentario de las fotografías sobre temas relevantes para los participantes, aprendíamos también acerca de las vidas personales de los asistentes, además de aprender acerca de sus culturas, sus religiones, sus tradiciones y costumbres, base del conocimiento del Otro/a. Un ejemplo de esto tuvo lugar en la cuarta sesión de foto-elicitación, en la que Ahmed había traído una fotografía sobre su país de origen. Además de la cultura y las costumbres de Bangladés, las preguntas que realizamos el resto de los participantes nos llevaron a conocer acerca de la vida personal de Ahmed. Por ejemplo, nos contó que empezó la carrera de Derecho en su país, pero que no la terminó. También nos dijo que tiene dos hermanas y cinco hermanos. Con él, son ocho en total. Tres de ellos están en Bangladés pero el resto está en Europa, “fuera y... Italia y... Estados Unidos y... Inglaterra.” (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015). La fotografía que había traído correspondía al día en el que celebró la fiesta de despedida con todos sus amigos, un mes antes de venir a Europa (ver fotografía 2.1.4.1.).

Ahmed se acordaba del día que dejó su país, según nos contó, hace ya cuatro años: “Sí... yo... venir... veinti... cinco enero.” (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015). Cuando le pregunté que por qué había escogido esta fotografía para hablar de su país de origen, nos contó que le gustaba recordar su pasado, a sus amigos, y el campo donde solía jugar antes de venir a Europa, que era donde se había celebrado la fiesta de despedida que se veía en la imagen:

«Borja: ¿Que por qué has elegido...? ¿Por qué te gusta esta foto? ¿Por qué has elegido esta foto...?»

Ahmed: ¡Ah! Esta... porque yo gusta por el, porque... aquí... allí... allí ¿no?

Borja: ¡Allí!

Ahmed: Allí a mí amigo, y todo.

Borja: Allí está, allí están mis amigos.

Ahmed: Pero me gusta cuando yo recuerdo mi pasado... este momento. Y otra cosa... yo siempre... juego este campo.

Borja: Ahh...

Diaraye: Ahh...

Borja: ¿Cuándo? ¿Cuándo eras pequeño?

Ahmed: Sí... No pequeño no, antes de Europa.» (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015).

Otro ejemplo que evidencia que las sesiones de foto-elicitación servían también para aprender acerca de las vidas personales de los participantes, se extrae de la sesión en la hablamos sobre la fotografía que Diaraye había traído para hablar de su familia, al contarnos esta que sus hijos, de los que ya nos había hablado en otras ocasiones, no eran en realidad hijos biológicos suyos, sino que eran hijos de su marido:

«Borja: Ah. Vale. Decidiste venir a España con tu marido. Y tu hijo todavía... ¿había nacido ya o no?

Diaraye: Los hijos no son míos...

Borja: ¡Ah...!

Diaraye: Son de mi... los hijos son de mi marido.

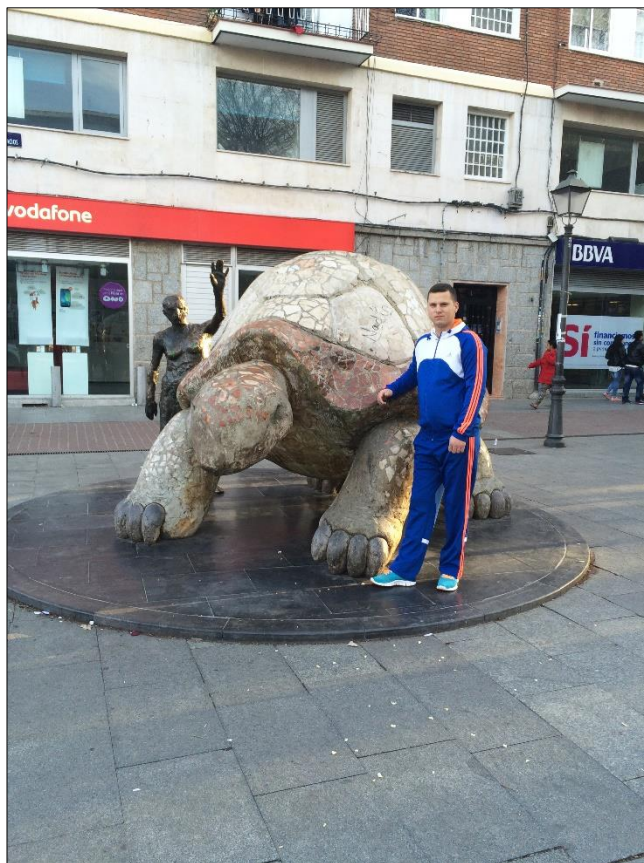
Borja: ¡Ah...! Vale vale vale vale... Que son dos.

Diaraye: Tres.» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

Antes de concluir este grupo de datos y, con el propósito de compararlos con los cuestionamientos y las interacciones que hemos mostrado que se producían en las sesiones de foto-elicitación, exponemos a continuación dos fragmentos de diálogo extraídos de la transcripción de la décima sesión de foto-elicitación. Recordamos que esta fue la única de las once sesiones de foto-elicitación en la que un/a participante llevó fotografías sobre “el barrio donde vivo”, uno de los tres temas propuestos al inicio de la actividad. En esta sesión vimos y comentamos tres fotografías que Anna había traído sobre este tema. El primer fragmento de diálogo corresponde a los comentarios que suscitó la segunda fotografía, en la que se veía a su marido apoyado en una estatua de gran tamaño con forma de

tortuga, que, como muestra este diálogo, todos los participantes, menos yo, reconocieron al instante (ver fotografía 2.1.10.2).

Fotografía 2.1.10.2. *La tortuga de Villaverde*



Anna leyó en alto un texto que había encontrado sobre la tortuga de Villaverde, al preguntar yo si alguien conocía la historia de este monumento del barrio. El fragmento también evidencia cómo Nadia reconoció el lugar al instante.

«Nadia: Tortuga...

Anna: Este sitio lo saben todos... (Ríe).

Borja: ¡Ah! Yo no lo conozco... Es aquí en Villaverde ¿verdad?

Laila: Sí.

Borja: Es que yo no conozco Villaverde mucho...

Anna: Sí esto es, en centro...

Nadia: La tortuga es...

Borja: Es el centro...

Anna: Sí...

Borja: Y es una estatua... la estatua de la tortuga... ¿Y por qué? ¿Alguien conoce la historia de la tortuga?

Anna: He encontrado en internet que... "La tortuga es un símbolo representativo de... Villaverde Alto y significa que el barrio no debe estancarse sino avanzar con un paso lento y seguro como el de los tortugas".» (Sesión de foto-elicitación del 21/04/2015).

Al preguntarle a Anna que por qué había elegido esa fotografía, contestó: "porque siempre cuando... pienso de mi barrio siempre... recuerdo tortuga... nada más... (Sesión de foto-elicitación del 21/04/2015). En la tercera fotografía, se veía a Anna en el centro de la misma, en un bulevar, sonriente y con gafas de sol, posando para la foto (ver fotografía 2.1.10.3.).

Fotografía 2.1.10.3. *La primavera en Villaverde*



En el fondo de la imagen se veían también unos árboles castaños en flor. Tal y como muestra el fragmento de diálogo que sigue, Anna les preguntó a sus compañeros/as si reconocían el lugar donde había sido tomada esta fotografía:

«Anna: ¿Saben dónde está?

Diaraye: ¿Dónde está?

Nadia: ¿Dónde vas?

Borja: ¿Dónde vas o dónde es la foto?

Nadia: Dónde vas.

Borja: Ah, bueno es verdad, dónde vas. ¿Dónde estabas yendo?

Anna: A... iba... a... visitar mis tíos en Alcalá de Henares.

Borja: Entonces, ¿no es en Villaverde?

Anna: No, esto es en Villaverde.

Borja: Ah, es en Villaverde.

Anna: Sí...

Nadia: Ah...

Diaraye: ¿Dónde está?

Anna: ¿Esto? Cerca de mi... casa. En otro lado de...

Laila: El pa- el parque de... al lado de iglesia ¿no?

Anna: ¡Sí, sí! Este parque la iglesia y... cuando cruzas...

Laila y Nadia: ¡Ahhh...!» (Sesión de foto-elicitación del 21/04/2015).

Por último, concluimos este grupo de datos exponiendo un fragmento de diálogo de una de las dos sesiones de vídeo-reflexión que realizamos a final de curso, en las que visionamos algunos de los fragmentos de los vídeos que habían sido grabados a lo largo de las sesiones de trabajo con fotografías. Este fragmento evidencia que los participantes fueron conscientes de que gracias a estas sesiones podían aprender sobre las semejanzas y las diferencias entre las culturas representadas en el aula de español para inmigrantes del CEPA Villaverde.

«Diaraye: Es muy interesante.

Ahmed: Pero esto...

Diaraye: Creo que, personalmente he aprendido mucho aquí...

Ahmed: Sí.

Diaraye: Con las tradiciones, las culturas, porque siempre estamos aprendiendo algo, por ejemplo de Ucrania... de... de...²⁰⁸ siempre hay diferencias. A veces se... ¿Cómo se dice? A veces son...

Anna: Coincidencias.

Diaraye: A veces son los mismos, pero a veces hay diferente. Siempre.

Borja: A veces hay, semejanzas.

Diaraye: Semejanza.» (Sesión de vídeo-reflexión del 19/05/2015).

A continuación exponemos los análisis de esta tercera cuestión de investigación.

²⁰⁸ En el vídeo que registra la sesión se observa cómo Diaraye, al decir “de... de...” hace un gesto con sus manos en referencia a los países de origen de sus compañeros/as, que están sentados/as su derecha. También, al decir “a veces se...” en referencia a las culturas de las que está hablando, junta los dedos índices de sus manos para expresar las “semejanzas” o “coincidencias” entre las culturas, ayudándole Anna al percibir la dificultad de aquella para encontrar la palabra que está buscando (Vídeo 13. Minuto: 13:25–13:41).

8.2.3.2. Análisis, interpretación y discusión de los datos de la tercera cuestión de investigación

8.2.3.2.1. El conocimiento del Otro/a en las sesiones de foto-elicitación de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde. Cuándo y cómo se producía. Consecuencias educativas y reflexiones finales

El primero de los sub-apartados del siguiente apartado de análisis se dedica a exponer en qué situaciones concretas se fomentaba el conocimiento del Otro/a en las sesiones de foto-elicitación. El segundo explica cómo se producía este conocimiento, el tercero expone las consecuencias educativas del mismo y el cuarto y último relaciona los hallazgos de esta cuestión de investigación con los contenidos referidos en el marco teórico de esta tesis.

- a) El conocimiento del Otro/a se fomentaba al reconocer la afiliación y el posicionamiento de los participantes con respecto a los temas que emergían de las dinámicas comunicativas en las sesiones foto-elicitación; así como al conocer sus afectos y sentimientos relacionados con distintos hitos de su vida personal

Los datos prueban que las sesiones de foto-elicitación provocaban el aprendizaje y la reflexión sobre las costumbres y tradiciones de la cultura del Otro/a. Algunos ejemplos de esto se extraen de las situaciones en las que los/as participantes aprendieron que en Brasil el matrimonio no es una costumbre extendida, tal y como narró Paulo; o que en España es costumbre hacer un regalo a la pareja que se casa y te invita a su boda (o, en su defecto, pagar al menos el coste del cubierto); o diferentes aspectos relacionados con las vestimentas típicas en diferentes países, como Ucrania, Guinea o Marruecos; o distintas costumbres relacionadas con la religión y la cultura de dos de los participantes, Mandeep y Harsha, al hablar la primera sobre

su religión, desconocida hasta ese momento para el resto de participantes. En este sentido, los/as participantes reconocieron haber aprendido acerca de las culturas de sus compañeros/as, tal y como muestran las respuestas a los cuestionarios sobre las sesiones que Diaraye y Laila realizaron al final del curso (Diaraye, cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, del 16/06/2015; Laila, cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, del 16/06/2015).

En primer lugar, pensamos que los/as participantes eligieron mostrar en sus fotografías elementos, personas o situaciones con las que se sentían identificados/as y por las que sentían algún tipo de afecto. Es decir, la mera elección de la fotografía por parte del participante suponía una manera de empezar a conocerle, a través del reconocimiento de los afectos de este hacia los elementos, personas o situaciones que mostraba la imagen. Por ejemplo, resulta evidente que Sana se sentía identificada y sentía afecto por la ciudad de Marraquech y que todas las participantes marroquíes, a su vez, disfrutaron la sesión en la que pudieron compartir su cultura con sus compañeros/as, lo que denota identificación con la misma. También, parece evidente que Anna quiso compartir con el resto de sus compañeros/as dos momentos importantes de su historia de vida: el día de su graduación universitaria y el día de su boda. Asimismo, parece claro que Mandeep se sentía identificada con su religión, puesto que llevó una fotografía del templo de oración y peregrinación más importante para la misma.

En relación con esto, creemos que *el conocimiento del Otro/a se fomentaba, en primer lugar, al reconocer la afiliación o identificación de cada participante con los valores implícitos en los temas, las costumbres, las tradiciones o las culturas que se trataban en cada sesión*. A nuestro modo de ver, las personas explicitamos nuestros pareceres y posicionamientos al narrar nuestras vidas, al tener la oportunidad de compartir nuestros pensamientos y nuestras emociones con respecto a diferentes temas de discusión. Por ejemplo, interpretamos

que Mandeep se sentía identificada con el valor de la tolerancia hacia otras creencias religiosas, tal y como denotaba su explicación, espontánea y alegre, acerca del significado de las cuatro puertas del Templo Dorado.

Las sesiones de foto-elicitación representaron un contexto educativo propicio para, a través de la narración de las costumbres y las tradiciones de los/as participantes, conocer los pensamientos, las emociones y las opiniones con respecto de los temas que emergían de las dinámicas construcción y reconstrucción de significados. De esta manera, los/as participantes podían interpretar los mensajes del compañero/a y formar una imagen más fiel a la realidad que la que ofrecen las imágenes estereotipadas que el endogrupo ha formado de las personas pertenecientes a las culturas ajenas. Por ejemplo, gracias al visionado de la fotografía que llevó Ahmed y sus posteriores comentarios, pudieron aprender, tanto Anna como el profesor y el resto de los participantes no pertenecientes a las culturas musulmanas, que el uso del hiyab no es obligatorio en los lugares de origen de aquellos participantes donde el islam es la religión predominante, sino que su uso depende de la elección de la mujer. Es decir, el uso del hiyab es también un signo de identidad libremente elegido por parte de muchas mujeres musulmanas, en contra del estereotipo que reduce el uso de esta prenda a una imposición por parte de la familia o el marido. Es evidente que tanto Ahmed como Laila quisieron explicar esto. El fragmento de diálogo que recoge esta situación muestra que Anna pensaba, de manera equivocada, que la mujer musulmana debía utilizar esta prenda de manera obligatoria al contraer matrimonio.

En relación con lo anterior, debemos redundar en la idea de que las dinámicas comunicativas derivadas de las sesiones de foto-elicitación conseguían hacer aflorar los prejuicios y estereotipos relacionados con las culturas representadas en el aula. Así lo prueban diferentes situaciones que se recogieron en los datos, por ejemplo: el hecho de que Anna creyese que las mujeres musulmanas

debían llevar el hiyab de manera obligatoria al contraer matrimonio; o que Laila diese por hecho que la ciudad donde está el Templo Dorado en la región del Punyab, la India, no es una ciudad rica; o que el profesor creyese que las bodas en la India son concertadas por las familias sin ningún tipo de poder de elección por parte de los núbiles.

Por otro lado, creemos que las sesiones de foto-elicitación eran propicias para profundizar en las opiniones que cada participante sostenía con respecto a diferentes temas, lo que daba lugar a un conocimiento profundo del Otro/a. En otras palabras, creemos que *el conocimiento del Otro/a se fomentaba cuando emergían las opiniones y los posicionamientos de los participantes respecto de diferentes temas relacionados con sus culturas*. Esto quedó demostrado, por ejemplo, cuando pudieron conocer las opiniones de distintos participantes respecto de algunos temas relacionados con el estatus social de la mujer en los países musulmanes, como son el uso del hiyab, la celebración del Ramadán o la entrega de la dote. Diaraye, por ejemplo, tuvo la oportunidad de compartir su opinión, diciendo que le parecía injusta la situación de la mujer en Marruecos y mostrando aflicción al conocer que Bangladés existe un diferente estatus social en función del género. Laila, por otro lado, mostró cierta resistencia al cambio –entendemos que como mecanismo de autodefensa–, ya que interpretamos que los significados que emergieron de aquella conversación confrontaban en algún modo con su socialización temprana. Este es, según expusimos en el marco teórico de esta tesis, uno de los objetivos de la educación de adultos: modificar o rediseñar los planos que han servido a la persona para ordenar y guiar su vida (Monclús, 1996).

Además del aprendizaje acerca de las culturas de los participantes, su afiliación y posicionamiento respecto de algunos temas relevantes para ellos/as, las sesiones de foto-elicitación permitieron conocer diferentes aspectos de su vida personal. Es decir, *el conocimiento del Otro/a se fomentaba a través del aprendizaje de distintos*

hitos de la historia de la vida personal del compañero/a, lo que ayudaba a comprender sus pensamientos y emociones pasadas y presentes. Por ejemplo, gracias a las sesiones de foto-elicitación los/as participantes conocieron la historia de la migración de Ahmed a Europa y de la separación de sus hermanos, sus padres y sus amigos... También reconocieron la extrañeza y nostalgia que sentía al hablar de su país de origen y las personas con las que allí vivía. También pudieron, gracias a estas sesiones, aprender acerca de la vida personal de Diaraye, quien había venido a España con su marido y con los dos hijos de su marido, pero echaba de menos a su familia, tal y como denotaba la nostalgia con la que hablaba de sus hermanos y el resto de su familia.

b) El conocimiento del Otro/a se fomentaba gracias a las interacciones simbólicas de comparación de lo propio con lo ajeno, de lo conocido con lo desconocido, entre dos o más modelos culturales

En relación al *cómo* se producía, creemos que *el conocimiento del Otro/a se daba gracias a las interacciones simbólicas de comparación u oposición de lo propio con lo ajeno, de lo conocido con lo desconocido, entre dos o más modelos culturales, que se dieron en las sesiones de foto-elicitación.* Por ejemplo, Sonya aprendió acerca del significado de la palabra “mezquita” –una palabra con alta carga de significado para los/as alumnos/as musulmanes– gracias a que Fátima y Sana le explicaron que estas son como las iglesias cristianas que ella reconocía como propias, al haber sido educada en la tradición cristiana ortodoxa. En otras palabras, la intención de Fátima de explicarle a Sonya que la mezquita es el templo de oración de los musulmanes, coincidió con la interpretación que Sonya le dio al término, gracias a la comparación que Sana y Fátima hicieron con las iglesias cristianas que aquella conocía. Otro ejemplo similar se extrae de la situación en la que Laila comprendió que el escudo de Ucrania es un símbolo para Anna, al compararlo aquella con la estrella de la

bandera de Marruecos que le es propia. También Sonya, en otra ocasión, quiso aprender sobre la religión de Mandeep, preguntándole si en la religión Sij está permitido el aborto, una práctica prohibida en la religión cristiana que ella conoce. Los anteriores son ejemplos de interacciones simbólicas en las que los participantes conocían al Otro/a compañero/a través del aprendizaje de sus prácticas culturales, de sus costumbres y tradiciones.

Con respecto a lo anterior, debemos ahora hacer referencia a las diferencias que se dieron entre la única sesión en la que el tema inicial fue “el barrio donde vivo” y el resto de las sesiones de foto-elicitación. A nuestro modo de ver, el contexto que mostraban las imágenes de esta sesión –el barrio de Villaverde– no suscitó tanta curiosidad entre los/as participantes como las fotografías personales en las que se mostraba aquello que era desconocido para la mayoría de ellos/as. En este caso, el visionado de las fotografías no provocó tantos intercambios, preguntas y respuestas entre participantes, debido a que, a nuestro parecer, mostraban objetos o lugares que todos/as reconocían, como fue el caso de la estatua de la tortuga de Villaverde; o, aunque no reconociesen en un principio el lugar que mostraba la imagen –como en el caso de la fotografía donde se veía a Anna en el bulevar–, los elementos y los temas que emergían del comentario de estos no suscitaban tanta curiosidad entre los/as participantes. Sin embargo, creemos que estas fotografías sirvieron a los/as participantes para reflexionar sobre la identidad que compartían como vecinos de Villaverde. Por ejemplo, Anna reconoció la estatua de la tortuga como un símbolo del barrio con el que se sentía identificada. El profesor interpretó que esta estatua podría funcionar como un signo de identidad común de los/as participantes.

«Anna ha buscado en internet y lee en alto lo que simboliza esta estatua: “La tortuga es un símbolo representativo de... Villaverde Alto y significa que el barrio no debe estancarse sino avanzar con un paso lento y seguro como el de los tortugas”. Me parece un buen ejemplo

de un símbolo del barrio de destino con el que se puedan identificar todas las alumnas, vengan de donde vengan.» (Diario de investigación, 21/04/2015).

No obstante y, tras el estudio de los datos, creemos que *es difícilmente comparable el sentimiento de identidad que los participantes mostraron hacia ciertos elementos (o símbolos) relacionados con sus lugares de origen, con el sentimiento de identidad que sentían hacia los símbolo del lugar de origen*. Por ejemplo, pensamos que es más fuerte el sentimiento de apego de Diaraye hacia La Dame du Mali o el sentimiento de identidad de las alumnas marroquíes hacia su país y su cultura, que el que puedan sentir hacia la tortuga y hacia el barrio de Villaverde.

c) El aprendizaje de las culturas ajenas fomentaba la reflexión sobre la propia cultura, además del reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre las culturas representadas en el aula

Tal y como avanzamos previamente, *el aprendizaje acerca de las culturas ajenas provocaba la reflexión sobre la propia cultura*. A nuestro modo de ver, las costumbres y las tradiciones ajenas se comparan con las de uno mismo gracias a las mismas interacciones simbólicas que explicamos anteriormente. Esto produce que la persona pueda reflexionar acerca de cuál es el *statu quo* de una u otra costumbre o tradición en su lugar de origen. Es decir, las interacciones simbólicas que daban lugar al mencionado proceso de oposición o comparación entre lo conocido y lo desconocido, provocaba el aprendizaje acerca de lo que les era ajeno a la vez que la reflexión sobre lo que les es propio. Así lo reconocieron también los propios alumnos-participantes. Anna, por ejemplo, lo expresó de la siguiente manera:

«Creo que estos grabaciones y las fotos nos han dado la oportunidad para sumergirnos en las culturas y costumbres de los otros países. Tuvimos oportunidad para comparar nuestra cultura con la otra, también aprender las cosas únicas que nunca has visto o oído que existen. (Anna, cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, del 16/06/2015).

Por otro lado, gracias a la cuarta sesión de foto-elicitación, pudieron reflexionar sobre el hecho de que una misma religión sea vivida de manera diferente en sociedades distantes. En otras palabras: *gracias a las sesiones de foto-elicitación los/as participantes aprendieron que existen entre las culturas elementos comunes a la vez que elementos diferentes*. Esto lo evidencia la afirmación de Diaraye en la sesión de vídeo-reflexión, en la que expresó, con la ayuda de Anna, que había aprendido que existen diferencias y “coincidencias” entre las tradiciones y las culturas. Anna, por su parte, también se expresó en este sentido en el cuestionario que realizaron sobre las sesiones de foto-elicitación al final del curso:

«Era muy interesante entender que las culturas tan distintas o tan cercas tienen algo en común. Ha dado una oportunidad viajar a otros países sin salir de España» (Anna, cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación, del 16/06/2015).

8.2.3.2.2. Discusión y consideraciones finales sobre el conocimiento del Otro/a en las sesiones de foto-elicitación de las clases de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Tal y como prueban los datos analizados de esta cuestión de investigación y, en relación con lo referido en el marco teórico, *las fotografías personales servían a los participantes para mostrar diferentes aspectos de su identidad social, ya fuese la nacional, la cultural, la religiosa... y de esta manera compartir una parte relevante de su identidad*

*personal*²⁰⁹. Por ejemplo, el orgullo que sentían las alumnas marroquíes al hablar de Marruecos, y especialmente Sana, de la ciudad de Marraquech, denotaba su afiliación e identificación con su país de origen. El interés de Anna en narrar distintos aspectos de las tradiciones ucranianas, que indicaba su identificación con su cultura y su país de origen. Las ganas de Mandeep de compartir aspectos relacionados con su religión, que revelaba su afiliación con la misma. La intención de Laila de explicar que el uso del hiyab no es obligatorio en su país de origen, etc.

Retomando la metáfora de Anna, *la utilización del lenguaje de la fotografía sirvió como una manera de viajar a otros países sin salir de España*, lo que supone una manera eficaz e innovadora de fomentar el conocimiento del Otro/a y las relaciones entre personas que comparten ciertos significados, pero que también disienten en sus pareceres acerca de otros. La idea de la fotografía como un medio de transporte con el que viajar a los lugares de origen de los/as participantes parecía ser compartida por Nadia. Esto se vio reflejado al término de la sesión en la que pudieron aprender acerca de la cultura marroquí, a propósito del visionado de la fotografía de la plaza de Yamaa el Fna de Marraquech, en la que Nadia, orgullosa y alegre, dijo: “Bienvenido a Marruecos” (sesión de foto-elicitación del 05/02/2015).

Así pues, pensamos que las sesiones de foto-elicitación fomentaban de manera eficaz la reconstrucción y renegociación de las múltiples identidades de las que una persona se sirve en distintos los ámbitos de su vida privada y social. En concreto, las dinámicas comunicativas que se establecían entre los/as participantes ayudaban a reflexionar sobre las identidades sociales que cada participante consideraba como propias. Por ejemplo, sobre las identidades religiosas, las culturales o las nacionales, siendo estas, según Atienza y Van Dijk (2010), algunos ejemplos básicos de identidades sociales. En definitiva, *la reflexión sobre las propias*

²⁰⁹ Recordamos la definición de Atienza y Van Dijk (2010) quienes entienden las identidades sociales como representaciones mentales compartidas que se crean en las relaciones entre los individuos.

costumbres y tradiciones y, por ende, sobre la propia cultura, propicia el conocimiento de uno mismo, es decir, la reflexión sobre la propia identidad, que está condicionada por las identidades sociales del grupo cultural donde nacemos y crecemos.

Los datos también muestran cómo los/as participantes utilizaron las fotografías para compartir sus culturas con sus compañeros/as y, de esta manera, afirmar sus identidades sociales. Gracias a estas sesiones los/as participantes tuvieron la oportunidad los participantes tuvieron la oportunidad de repensar las culturas, tanto las ajenas como la propia, al tener la opción de reconstruir sus significados de manera cooperativa, tal y como defiende Bautista (2011b), para así formar un criterio sólido con el que poder valorar su adscripción o desvinculación con los sistemas axiológicos implícitos en cada una de ellas. Tal y como expusimos en el marco teórico, la educación intercultural no pretende idolatrar o renegar de la propia cultura e identidad, sino de tener la opción, la oportunidad de verla con los ojos del Otro/a, con el fin de poder obtener una perspectiva más objetiva.

En la siguiente cuestión de investigación analizamos en profundidad si fueron las sesiones mediadas por el libro de texto o fueron las sesiones de foto-elicitación las que mejor fomentaban la construcción y reconstrucción de significados y, por lo tanto, el conocimiento del Otro/a entre personas diversas cultural y lingüísticamente.

8.2.4. Cuarta cuestión de investigación

¿Fomentan mejor la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a *las sesiones de foto-elicitación o las sesiones mediadas por el libro de texto*, en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso?

8.2.4.1. Presentación de los datos de la cuarta cuestión de investigación

Esta presentación de datos se compone de dos apartados. El primero se dedica a la comparación cuantitativa de los indicadores de “participación media” e “interacciones”, entre las sesiones de foto-elicitación y la sesión mediada por el libro de texto que fue grabada para su análisis²¹⁰. El segundo apartado recoge los datos que se relacionan con la dimensión cualitativa de comparación entre los dos tipos de situaciones educativas: foto-elicitación vs mediadas por el libro de texto, para estudiar qué tipo de escenario educativo, de entre estos dos, fomenta mejor la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a.

8.2.4.1.1. Comparativa cuantitativa entre los indicadores de participación e interacciones entre la sesión mediada por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación

En la anterior cuestión de investigación presentamos la tabla 5. En ella se podían ver los valores de “participación” e “interacciones” de cada sesión de foto-elicitación²¹¹. También añadimos una última

²¹⁰ Recordamos que solo fue grabada para su posterior transcripción y análisis un fragmento de 16 minutos y 37 segundos de una sesión de las “mediadas por el libro de texto” de finales de abril.

²¹¹ Recordamos que la “participación” hacía referencia a la participación media de los participantes en las sesiones grabadas en vídeo y se calculaba dividiendo el número total de intervenciones de los participantes entre el número de participantes de la sesión. Las “interacciones”, por otro lado, se refieren a las preguntas y respuestas, correcciones o aclaraciones que los participantes hacían de

columna con la información sobre la sesión mediada por el libro de texto grabada el día 28 de abril. En la tabla 6, que mostramos a continuación, se pueden ver los datos de participación media (“participación” en las tablas 1 y 2) e interacciones entre participantes (“interacciones”) entre las sesiones de foto que tienen una duración aproximada de quince minutos, que es la duración del vídeo grabado de la sesión mediada por el libro de texto²¹². Estas son las sesiones de foto-elicitación 1ª, 2ª, 3ª, 9ª y 10ª. También se dispone de una columna con la media de participación e interacciones entre estas cinco sesiones de foto-elicitación. Esto es así porque no serían comparables los datos de participación e interacciones de dos sesiones de diferente tiempo, ya que mayor tiempo de grabación representa mayor posibilidad de participación e interacciones. Recordamos que la sesión mediada por el libro de texto que se grabó para su posterior análisis e interpretación fue aquella en que la se realizaron dos ejercicios de gramática sobre los pretéritos en el lenguaje español.

Tabla 6. Comparativa de la participación e interacciones entre las sesiones de foto-elicitación y la sesión mediada por el libro de texto

	Sesión de foto-elicitación						Clase normal
	1ª	2ª	3ª	9ª	10ª	Media	
Participación	30	24	33	39	40	33	24
Interacciones	10	7	12	49	16	18	8

La tabla 6 muestra que la participación de las tres primeras sesiones (30, 24 y 33, respectivamente) tiene unos valores similares a la participación de sesión mediada por el libro de texto (24), mientras que la novena (39) y la décima sesión (40), sin embargo, muestran

manera espontánea en español sin la intervención del profesor-investigador, es decir, sin la necesidad de ser interpelados por este.

²¹² Es decir, solo se han contado para su comparación con la sesión mediada por el libro de texto que fue grabada para su transcripción y análisis, aquellas sesiones de foto-elicitación que tienen una duración similar a aquella.

unos valores superiores. El número de interacciones entre participantes fue similar entre las tres primeras sesiones de foto-elicitación (10, 7 y 12, respectivamente) a las interacciones de la sesión mediada por el libro de texto (8), mientras estas fueron superiores en la sesión novena (49) y décima (18).

En relación con la media de participación de las cinco sesiones de foto-elicitación (33), este valor es superior a la participación de la sesión mediada por el libro de texto (24). De manera análoga, hubo más del doble de interacciones entre participantes en las sesiones de foto-elicitación (18) que en la sesión mediada por el libro de texto (8).

8.2.4.1.2. Comparativa cualitativa entre las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación

En este apartado se recogen los datos que sirven para comparar, desde un enfoque cualitativo, los dos tipos de sesiones: las sesiones mediadas por el libro de texto, por un lado; y las sesiones mediadas por fotografías o vídeos personales, es decir, las sesiones de foto-elicitación. Recordamos que en estas últimas también se enseñaba y se aprendía español, aunque variaban –de forma intencionada y por el método diseñado–, tal y como mostraremos, el tipo de dinámicas comunicativas, intercambios entre participantes, los temas de conversación y el grado de profundización en los mismos. Un elemento distintivo entre los dos tipos de sesiones fue, recordamos, el material o recurso didáctico principal que mediaba en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, en las sesiones foto-elicitación no se utilizaba el libro de texto sino que los principales materiales que mediaban los procesos de enseñanza y aprendizaje eran las fotografías y vídeos personales que los participantes trajeron al aula.

Antes de continuar, debemos mostrar, en primer lugar, un fragmento del diario de investigación que evidencia que, tanto los propios alumnos y alumnas como yo, como profesor, entendíamos

que las sesiones mediadas por el libro de texto no representaban un tiempo idóneo para tratar ciertos temas. Por ejemplo, un día de finales de noviembre, mientras estábamos estudiando el tema de “las horas” en español, Mandeep había comenzado a hablar de su religión y de las lenguas que se hablan en su país de origen:

«Ella quiere contarnos todo sobre su religión, le entusiasma. También parece que luego, cuando hablamos de los idiomas que se hablan en su país, la India, quiere contárnoslo todo sobre estos. Cuántos se hablan, dónde se hablan, sus variantes, etc. En un momento dado, tenemos que cortarle un poco para seguir con la clase, porque si no, parece que no va a parar de hablar de las lenguas de su país. Le digo que tendrá tiempo de hablar de estas así como de la religión, en las sesiones de foto-elicitación. Fátima muestra que quiere seguir con la clase en un momento dado, cuando estamos hablando de las religiones, llega a decir, “vamos con las horas”, después de decir yo “esto de las religiones es un tema muy amplio”.» (Diario de investigación, 25/11/2015).

La opinión de Fátima hacia el tratamiento en clase de ciertos temas se había revelado más evidente pocas semanas antes, el cinco de noviembre, al hablar sobre el rey de Marruecos, Mohamed VI, y su padre, Hassan II, a propósito de un ejercicio del libro de texto en el que se veía una fotografía de la familia real española. Fátima, aunque había entrado tarde en la clase, casi justo cuando estábamos acabando de hablar del tema, dijo: “Deja la política, queremos verbos.” (Diario de investigación, 06/11/2015). En otra ocasión, hacia finales de curso, tuve que interrumpir a Ahmed, quien nos estaba contando que había participado recientemente como cocinero en “un festival de cocina y cultura india, bengalí y pakistaní, en el madrileño barrio de Lavapiés”, para poder terminar con la unidad didáctica y el libro de texto, tal y como anoté en el diario de investigación: “Casi tengo que ‘cortarle’ un poco porque él no para de hablar, y quiero terminar la unidad didáctica, aunque lo hago

después de haberle dejado hablar bastante.” (Diario de investigación, 11/06/2015).

a) Sobre la actitud de bienvenida y curiosidad hacia las lenguas y las culturas de los participantes en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Como profesor de español mantuve, desde la primera clase del curso, una *actitud de bienvenida hacia las identidades* de origen de los/as alumnos/as-participantes. Había tomado esta decisión por diversas razones, entre las que se podrían destacar mi formación general como pedagogo y mi formación específica en temas relacionados con la educación intercultural, adquirida, sobre todo, gracias a las lecturas que realicé para escribir el marco teórico de esta tesis doctoral. Estas convicciones intelectuales y morales, sumadas a una curiosidad y una sensibilidad específicas, hacían que la actitud de bienvenida de las culturas y las lenguas de los participantes supusiese una condición natural en mi práctica docente en ambos tipos de sesiones. Por ejemplo, buscaba en internet información básica sobre los países de origen representados en la clase y hacía lo mismo cada vez que venía alguien nuevo al aula, acerca de su geografía, historia, lenguas oficiales... con el objetivo, entre otros, de poder más tarde hacer referencia a estos datos y que los alumnos se sintiesen cómodos en la clase.

Ya el primer día de clase del curso, aunque también en muchas otras ocasiones, les dije a los alumnos y alumnas que “todas las lenguas son bienvenidas en la clase, que por supuesto vamos a aprender español pero que sus lenguas maternas se pueden usar si así lo desean” (diario de investigación, 07/10/2014). En otro momento les dije que si en el transcurso de alguna de las clases, al leer o escuchar una palabra en español que se parecía a alguna palabra en sus lenguas maternas, podían decirlo en alto y compartirlo con el resto de los compañeros/as (diario de investigación, 18/10/2014).

En otras ocasiones, era yo mismo quien les preguntaba a los alumnos/as que cómo se decía una u otra palabra en sus lenguas, como el día en que les pregunté, por ejemplo, cómo se decía la palabra “espejo”, siendo siempre, estos, momentos en los que los participantes mostraban alegría de tener la oportunidad de compartir una parte de su identidad con el resto de los compañeros (diario de investigación, 04/11/2014). Consideramos esta *actitud de curiosidad e indagación hacia sus culturas y sus lenguas de origen*, junto con la mencionada “actitud de bienvenida hacia sus identidades”, como elementos que caracterizan el ambiente propicio para el intercambio de conocimientos y experiencias de personas diversas cultural y lingüísticamente.

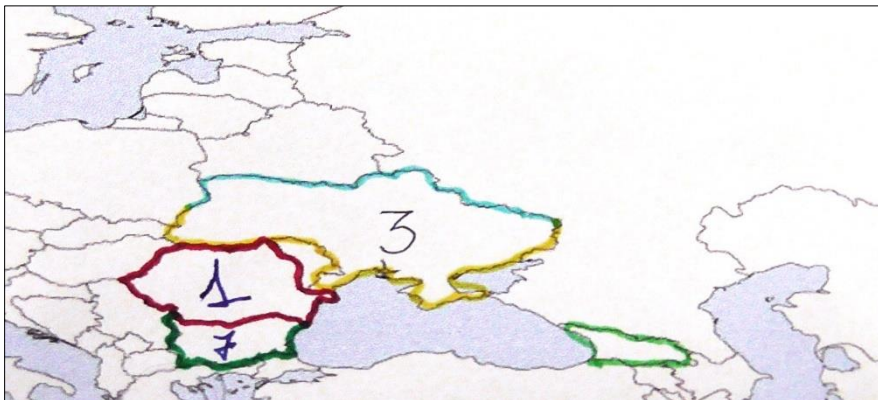
El 21 de octubre, a principios del curso, llevé un mapamundi político de gran tamaño para colgarlo en el corcho del fondo de la clase (ver fotografía 2.2.2.13. “En esta clase somos de_6”). Este mapa estaba en blanco, es decir, no se veía en él ningún accidente geográfico ni tampoco el nombre de los países, solo estaban delimitadas las fronteras entre los mismos. El final de la clase lo dedicamos a bordear con rotuladores de colores los países de origen de los alumnos y alumnas de la clase, cada uno el suyo, y titulamos el mapa: “En esta clase somos de...” escribiendo cada uno en la parte superior del mapa, en el mismo color en el que había bordeado su país, el nombre de su país de origen, seguido de su nombre propio.

Fotografía 2.2.2.13. *En esta clase somos de_6*



Recuerdo que me llamó la atención que Anna, que había llegado hacía solo tres meses de Ucrania, utilizó los dos colores de la bandera –amarillo y azul– para repasar el contorno de su país de nacimiento (diario de investigación, 21/10/14), tal y como se puede observar en la siguiente fotografía 2.2.2.15.

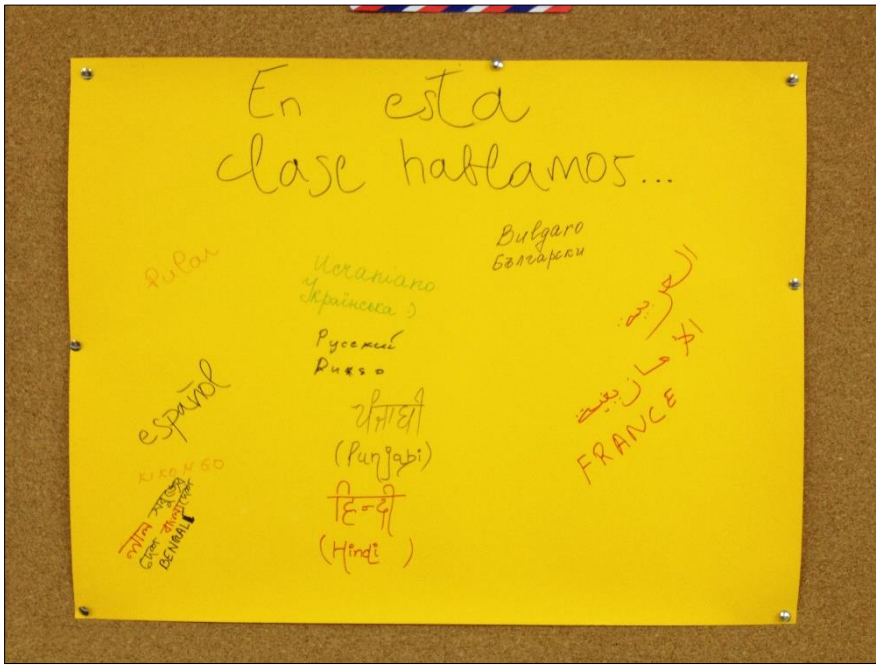
Fotografía 2.2.2.15. *Ucrania en Europa*



El ejercicio de autoevaluación que hicimos al principio del curso, al terminar la primera unidad didáctica del libro, me dio una idea para continuar con mi propósito de que los alumnos y alumnas percibiesen la clase de español como un entorno de bienvenida de sus culturas y sus lenguas. El cuarto ítem de este ejercicio contenía las siguientes preguntas: “¿El español es fácil o difícil? ¿Es similar a tu lengua? ¿Qué palabras son similares?; ¿Hablas otras lenguas?”.

En muchos casos, además de su lengua materna, los alumnos y alumnas manifestaron hablar los idiomas de aquellas naciones que habían colonizado sus países de origen, como por ejemplo algunas alumnas africanas como Laila y Sana –marroquíes– o Diaraye –guineana– y Meliou –congolesa–, cuyos países de origen tienen el francés como lengua oficial, además de sus lenguas locales. Tras comentar este tema, concluí que traería una cartulina grande donde pudiésemos escribir las lenguas que hablábamos y colgarla también en el corcho de la clase, tal y como narra el siguiente fragmento (diario de investigación, 28/10/2014): “concluyo que haremos una cartulina que se titule ‘En esta clase hablamos...’ para escribir todas las lenguas que hablamos. Es una clase definitivamente plurilingüe.” (Diario de investigación, 28/10/2014). Así lo muestra la siguiente fotografía 2.2.2.7. “En esta clase hablamos...”:

Fotografía 2.2.2.7. *En esta clase hablamos...*



También, al llegar la navidad y antes del parón vacacional, propuse celebrar una “merienda intercultural”, que consistiría en que dedicaríamos el último día de clase del año para llevar cada uno/a un plato típico de su país o región de origen, para degustarlo en la clase junto al resto de los compañeros y compañeras. La idea de hacer una pequeña “fiesta” de navidad el último día de curso me la había dado Mercedes, la profesora de matemáticas del CEPA, tan solo unos días antes, y fue muy bien recibida por parte de los alumnos/as. La mayoría trajeron ricos platos, cocinados por ellos/as mismos en sus casas, con comida de Marruecos, de la India, de la República Democrática del Congo, de Bulgaria, de Ucrania y de España (diario de investigación, 18/12/2014). La siguiente fotografía 2.2.3.2. “La merienda de navidad_2”, muestra este día:

Fotografía 2.2.3.2. *La merienda de navidad_2*



Ninguna de estas iniciativas (mapamundi, cartulina con las lenguas de la clase, merienda intercultural...) fueron diseñadas antes de empezar el curso, sino que fueron surgiendo sobre la marcha y se les fue dando tiempo y espacio gracias a la buena predisposición de los participantes hacia las mismas.

La actitud de curiosidad hacia sus lenguas y sus culturas fue, como decimos, una constante a lo largo de aquel curso. Por ejemplo, si estábamos estudiando la acentuación en español, les preguntaba que cómo se acentuaban las palabras en sus lenguas maternas, o si existen tildes igual que en español; si estábamos estudiando el modo formal e informal (usted-tú...), les preguntaba si en sus lenguas también existen estos modos. Tal y como anoté en el diario de investigación el día 25 de noviembre:

«Al preparar la sesión, voy escribiendo preguntas adicionales para hacerles a las alumnas y alumnos. Preguntas sobre sus culturas, sobre sus tradiciones, etc. en relación con los contenidos que vamos dando. Por ejemplo, si estamos dando las horas en español y los hábitos de comida de los españoles, aprovecho para preguntarles a qué hora comen en sus países de origen, si aquí han adaptado los horarios españoles o siguen con sus horarios, si es que fuesen diferentes, etc. Por ejemplo, algunas de las preguntas que hago son: “¿A qué hora se desayuna, se come y se cena en tu país?» (Diario de investigación, 25/11/2014).

Al preparar las sesiones, intentaba añadir ejercicios y preguntas a los ejercicios del libro de texto con el que trabajábamos, tal y como se ve reflejado en el diario de investigación del martes, 2 de diciembre:

«Por ejemplo, al terminar un ejercicio de lectura donde tenían que rellenar unos verbos bien conjugados sobre las costumbres de los españoles –en cuanto a cuándo se levantan, qué desayunan, de qué hora a qué hora trabajan, cuándo se acuestan o la siesta–, añado unas preguntas para que hablen en parejas y luego lo pongamos en común, como por ejemplo: “¿Qué se desayuna en tu país? ¿A qué hora se levanta la gente en tu país? ¿A qué hora te levantas aquí en España? ¿Se echa la siesta la gente en tu país? ¿Y aquí, te la echas tú?”» (Diario de investigación, 02/12/2014)

Como se puede observar en el anterior fragmento, me interesaba conocer y que conociésemos las culturas y las prácticas culturales de los compañeros/as, además de que conociesen, a través de los contenidos del libro de texto y mi propia experiencia, “las costumbres de los españoles”. Como profesor-investigador, observé que este tipo de contenidos les agradaban y contribuían al buen ambiente de la clase: “Observo que hablar sobre sus países y sus culturas les produce sensaciones agradables, las conversaciones se desarrollan en un ambiente muy positivo y cordial, con caras alegres riéndose.” (Diario de investigación, 02/12/2014).

También me interesaba conocer su grado de adaptación a algunas de las costumbres de la cultura española, como, por ejemplo, los

horarios de comida, de trabajo, si se echaban o no la siesta... Por ejemplo, en la clase del 11 de enero, tras la vuelta de las vacaciones navideñas, trabajamos la unidad didáctica seis y, dentro de los contenidos léxicos, vimos los alimentos y los hábitos alimenticios en España. Este tipo de aprendizajes suponían una buena oportunidad para aprender y comparar estos contenidos con los de sus lugares de origen (diario de investigación, 11/10/2014). Gracias a estas actividades de indagación, y a otros momentos de clase, aprendimos que este es un tema de gran importancia en todas las culturas de las personas presentes en la clase:

«Les encanta hablar de lo que comen en sus países, de los platos y de cómo los preparan, etc. Quizá, pienso, no solo sea el hecho de cocinar o comer, sino el significado social de la comida, de reunirse a cocinar y a comer con la familia, etc. De hecho, al intentar explicarme algunos de los platos típicos indios, Mandeep me dice: “Tú viene a mi casa en navidad y yo preparo comida india.» (Diario de investigación, 11/10/2014).

«Observo que hablar sobre sus países y sus culturas les produce sensaciones agradables porque las conversaciones se desarrollan en un ambiente muy positivo y cordial, con caras alegres riéndose.» (Diario de investigación, 02/12/2014).

El buen ambiente de la clase fue incluso advertido por una profesora, quien me interpeló en la sala de profesores, tal y como recogí en el diario de investigación de un día de noviembre:

«Cuando estoy preparando la clase en la sala de profesores, entra una profesora y me dice “oye lo pasáis bien con los extranjeros, ¿verdad?”. Me cuenta que ella está fuera de la clase, en el hall, cuando estamos en clase y que nos oye reírnos. Le digo que sí, que el ambiente es muy bueno y que nos reímos mucho. Me dice, “y yo pienso, cómo se ríen los extranjeros con el profe”.» (Diario de investigación, 20/10/2014).

El clima positivo y afectivo era una constante en las clases de español para inmigrantes del CEPA Villaverde, lo que derivaba en que el

alumnado sintiese confianza para expresar sus conocimientos, experiencias y sus opiniones respecto de los más variados temas. El clima positivo y afectivo se consiguió, a nuestro modo de ver, gracias a dos factores o elementos que lo catalizaron, como hemos mencionado:

- Actitud de bienvenida hacia las identidades de los/as participantes por parte del profesor-investigador.
- Actitud de curiosidad e indagación hacia las culturas y lenguas de origen de los/as participantes por parte del profesor-investigador.

La confianza para hablar libremente y compartir los aspectos relacionados con sus culturas llevaba a su vez a que aflorasen, de manera habitual, las diferencias y las semejanzas entre los participantes y también, a veces, aunque en menor medida, los conflictos entre algunos alumnos y alumnas, tal y como mostramos en los dos siguientes sub- apartados.

b) Sobre las diferencias y semejanzas entre los alumnos y alumnas de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

En el apartado donde desarrollamos el contexto de investigación, explicamos algunas de las semejanzas y diferencias que los/as participantes presentaban intra-grupos y entre-grupos lingüísticos o en relación a su origen geográfico. Recogemos a continuación, sin embargo, otras diferencias y semejanzas que estos presentaban en relación sus culturas de origen de manera más concreta. En abril, coincidiendo con su calendario festivo, Anna llevó a clase unas “paskas” –panecillo típico de la Semana Santa ucraniana–, que había cocinado ella misma, para que las degustásemos antes de la clase y que, curiosamente, Sana y yo coincidimos al afirmar que sabía muy parecido al roscón que tomamos en España para celebrar los Reyes.

Más curioso aun fue cuando, al entrar Ahmed en la clase, nos contó que ese mismo día de abril se celebraba el día de Año Nuevo en su país, Bangladés (diario de investigación, 14/04/2015).

Sin embargo, no todas las diferencias entre los participantes podían considerarse diferencias entre sus culturas, sino que algunas podían más bien considerarse, a nuestro entender, diferencias entre cómo los participantes viven o entienden sus propias culturas. Un ejemplo de esto surgió al principio del curso, al hablar de los registros formal e informal en la lengua española y preguntarle yo a los participantes si estos registros existían también en sus lenguas. Todos contestaron afirmativamente. Les expliqué que, en mi opinión, no debería ya existir el registro formal en la lengua española –o que, en su defecto, el lenguaje debería evolucionar hacia una menor utilización del mismo–, puesto que creo que este pone una distancia innecesaria entre los interlocutores y que el respeto entre ellos debe existir independientemente del registro que se utilice. Sana y Fátima mostraron su disconformidad con lo que yo decía, con su lenguaje corporal, al principio, y luego en palabras, al decirme Fátima que, en su opinión, sí que debería existir el registro formal, diciendo: “pero vamos... es una opinión también” (diario de investigación, 23/10/2014).

No obstante, creemos que otras diferencias que emergían de la comunicación entre los participantes en las clases sí pueden considerarse como tales de manera objetiva, como las ya citadas diferencias entre lo que significan el color blanco y el color rojo en distintos lugares, o el hecho de que una misma tradición como el Ramadán se viva diferente en dos países musulmanes distintos. Por ejemplo, Meliou sí percibía ciertas diferencias culturales entre su país de origen y España en cuanto a la facilidad de hablar con desconocidos, como escribió en un escrito que me entregó el 4 de diciembre, reconociendo, por otro lado, la clase de español como un espacio donde poder conversar sobre cualquier tema:

«En la vida a veces hay que empezar de nuevo, aceptar par aprender un nuevo idioma u otra cultura, por ejemplo en Africa es muy fácil hablar con una persona desconocida y aquí en España no es lo mismo pero nosotros tenemos compañeros con quienes podemos hablar y conversar sobre todos los temas que queremos.» (Meliou, escrito del 04/12/2014).

Del mismo modo, gracias a las dinámicas de intercambio de conocimientos y experiencias entre los participantes en la clase, aprendimos que existen multitud de semejanzas entre las culturas que los participantes representaban. Aunque, como hemos explicado, cada persona adapta los hábitos de su cultura de manera particular, reconocimos que existen ciertas pautas culturales aceptadas por la mayoría social en lo relativo a algunos aspectos, como pueden ser por ejemplo, las horas de comida de cada país. El martes 25 de noviembre, aprovechando que estábamos estudiando los hábitos de comida de los españoles, les pregunté a los alumnos/as acerca de los horarios para cada comida del día en sus países de origen. Fue interesante comprobar que no había casi diferencia entre los horarios de comida de España y los de Marruecos, contándonos Fátima que, en verano, pueden llegar a cenar a las diez y media o las once de la noche. Al continuar hablando de este tema, les dije que, aunque existe el siguiente refrán en la lengua española: “hay que desayunar como un rey, comer como un príncipe y cenar como un mendigo”, en España, en mi opinión, no seguimos este consejo en absoluto. Fátima nos contó que tienen el mismo refrán en su lengua (diario de investigación, 25/11/2014).

Es interesante también señalar que algunas costumbres y tradiciones que en principio se nos mostraban como desemejantes de las conocidas, acababan por revelar sus similitudes con la cultura propia, como hemos contado al hablar del Aqiqah árabe, un rito de nacimiento que consiste, de manera semejante a los bautizos cristianos, en ingresar al recién nacido en la fe musulmana y celebrarlo con un gran festín junto con los familiares y amigos cercanos. Una situación similar se dio, tal y como hemos narrado, al contarnos Diaraye sobre de la Fiesta del Cordero musulmana y

aprender, tras preguntarle Sonya acerca de su significado, que esta festividad se basa en un relato antiguo que comparten las dos religiones que representan: el mito de Ibrahim y el sacrificio de su hijo Ismael, Abraham e Isaac en la tradición cristiana.

Otro momento del curso donde pudimos comprobar que existen semejanzas entre las culturas que representábamos tuvo lugar al hablar sobre algunas de las expresiones idiomáticas que utilizamos en nuestras lenguas maternas. Todo había empezado un martes de finales de enero cuando, al no llegar a la hora más que Sonya y Anna (más tarde llegarían Ahmed, Sana y Laila), dije, en tono jovial, la expresión “vamos de mal en peor”, en referencia a la asistencia a clase, que se había visto claramente mermada tras las vacaciones de navidad. Les expliqué a las alumnas que me parecía interesante que conociesen las expresiones, refranes y maneras de hablar de los españoles, puesto que creo que estas son un vehículo importante de la cultura española “y porque si las utilizasen (ellas) esto denotaría que saben buen español.” (Diario de investigación, 27/01/2015). Al entrar Ahmed tarde en la clase, aproveché la ocasión para enseñarles otra expresión y dije, también en tono desenfadado: “más vale tarde que nunca”, pidiendo este, mientras se sentaba, perdón por el retraso.

En el transcurso de la clase, vimos también la expresión “hay que pensar antes de hablar”, a lo que Diaraye nos contó que en francés existe una de significado figurado parecido: “desenrolla tu lengua antes de hablar” y, al preguntarles si existe alguna otra expresión que quiera decir algo similar en sus lenguas, Anna nos contó que en su lengua materna, el ucraniano, se dice: “debes medir siete veces antes de cortar”. Fue curioso aprender que, según nos contaron Laila y Sana, marroquíes, utilizan en su lengua esta misma última expresión. Siguiendo con esta idea, fue también interesante aprender las expresiones: “es mejor ver diez veces que escuchar una”, que utilizan en Guinea, o “tantas lenguas conoces, tantas veces eres humano”, utilizada en Ucrania (diario de investigación, 27/01/2015).

En las sesiones de clase, aprendimos también que existen algunas semejanzas que comparten todas las culturas que estaban presentes

en el aula, como vimos, por ejemplo, al hablar sobre los desayunos y los alimentos típicos de esta comida del día. Al preguntarles, cada participante iba diciendo cuál era el desayuno típico de su país de origen. Fue interesante comprobar el hecho de que se utilizan los mismos alimentos básicos en lugares tan alejados entre sí como la India, Marruecos o Ucrania. Básicamente, estos son el pan, la leche, el café, el té, el queso, los huevos, la mermelada o la mantequilla. Otra semejanza curiosa entre las culturas, resultó cuando yo les hablé acerca de contar los nudillos de las manos para conocer si un mes tiene treinta o treinta y un días. Gracias a esta situación pudimos reír todos juntos, al haber creído yo que les iba a enseñar este “gran truco” (según anoté en el diario de investigación), y decirme Laila y Sonya que, en realidad, lo conocían, ya que se hacía exactamente lo mismo en sus países de origen (diario de investigación, 08/01/2015).

Como hemos puesto de manifiesto, las clases de español para inmigrantes del CEPA Villaverde representaban un ambiente propicio para el intercambio de conocimientos y experiencias de personas diversas cultural y lingüísticamente y el aprendizaje de las diferencias y las semejanzas entre las culturas que representábamos. Por “ambiente propicio para el intercambio...” entendemos aquel que resulta del clima positivo y afectivo del que disfrutábamos en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde.

c) Sobre los conflictos en las clases de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Gracias al ambiente del que disfrutamos, también tuvieron lugar en el aula, en ocasiones puntuales, algunas situaciones conflictivas. Creemos importante señalar de antemano que, a nuestro modo de ver, se pueden dar conflictos en muy diversos grados de intensidad en el espectro de la violencia –desde, por ejemplo, el conflicto armado entre dos países, las peleas o reyertas entre grupos de personas, las agresiones físicas o verbales, la violencia psicológica, o las discusiones más o menos airadas-. Los conflictos surgidos entre algunos/as alumnos/as de la clase de español para inmigrantes del

CEPA Villaverde se enmarcan en este último grupo. Es decir, estos fueron conflictos dialécticos que, de alguna manera, permitieron a los participantes conocerse mejor y más a fondo.

El 18 de noviembre surgió un pequeño conflicto en la clase, a propósito de la pronunciación de la palabra “healthy”. Al escribir en la pizarra el adjetivo “sano”, traduje esta palabra al inglés, como a veces hacía para que la comprendiese Mandeep, que domina esta como su L2. Al decir esta palabra, pronuncié la “th” de la palabra en inglés como una “z”. Mandeep dijo, en cambio, que se pronunciaba: “healty”, es decir, con una “t” en vez de la “z”. Mandeep creía profundamente estar en lo cierto mientras que Anna y yo insistimos en la otra pronunciación. Anna le explicó que ella había sido profesora de inglés en Ucrania y que sabía a ciencia cierta que se pronuncia como defendíamos ella y yo. Una vez finalizada la clase caí en la cuenta que seguramente el profesor o profesora de Mandeep le había enseñado esta palabra con aquella pronunciación (healty), siendo la pronunciación del término en el inglés que se habla en las regiones de Irlanda o Escocia.

Tras pasar un rato discutiendo, concluimos que no teníamos por qué llegar a un acuerdo al respecto. Al final de la sesión reflexioné y sentí haber presionado demasiado a Mandeep, reconociendo que debió sentirse frustrada al no poder explicarse bien al no dominar el español, según anoté en el diario de investigación:

«Quizá yo, como estoy seguro de tener razón, la presiono demasiado, y ella se siente algo acorralada. Noto que ella está algo frustrada por no poder expresarse, lo que debe ser difícil para ella. Finalmente decidimos que no pasa nada por estar en desacuerdo, que no por eso tenemos que enfadarnos.» (Diario de investigación, 18/11/2014).

Tal y como escribí en el diario de investigación ese mismo día: “Les digo que es normal que a veces surjan los conflictos entre seres humanos, y que, en mi opinión, debemos poder resolverlo sin

enfadarnos, como adultos.” (Diario de investigación, 18/11/2014). Al finalizar la clase, mientras recogía mis cosas, escuché cómo Mandeep se disculpaba con Anna y esta le decía que no había sido nada.

En otros momentos, las situaciones conflictivas surgieron debido a que dos compañeros hablaban y otro compañero o compañera les mandaba callar, por no poder escuchar al profesor o a un compañero/a. Esto ocurrió por primera vez a principios de curso, el 21 de octubre, cuando Harsha entró un poco más tarde de la hora de entrada a clase y se sentó al lado de Sonya, dejando a esta entre él y Mandeep, su paisana. Al hablar Harsha y Mandeep en su lengua mientras trabajábamos, Sonya les dijo que si querían hablar, que lo hiciesen “en español, por favor” (diario de investigación, 21/10/2014). Estos no le hicieron caso y continuaron con la conversación en su lengua materna hasta que Sonya se lo volvió a pedir una segunda vez. Al final, Harsha acabó por moverse de sitio para sentarse al lado de Mandeep y así no tener a Sonya entre los dos. En otra ocasión, a principios de diciembre, fue Diaraye la que pareció molesta por la actitud de Mandeep y Harsha, quienes estaban hablando entre ellos mientras otro compañero corregía en voz alta un ejercicio de clase (diario de investigación, 02/12/2014).

Una situación similar se dio a mediados de noviembre, al estar Laila y Sana hablando en su lengua, el dariya, y Sonya mandarles callar con un sonoro “¡shhh!”, seguido de un “¡no puedo escuchar!”. Sana, sobresaltada, profirió unas palabras en su lengua que, aunque no pude traducir por desconocer el idioma, sí pude interpretar como agresivas, dado el tono y el gesto de la cara que tenía al decirlas (diario de investigación, 18/11/2014). En esta ocasión y dada tensión del momento, sí que reflexioné sobre si debía intervenir o no en este tipo de situaciones:

«Creo que debo explicarles que pueden hablar entre ellos/as en las clases, como ya les dije, utilizando las lenguas que quieran, pero quizá mejor en bajito, cuando estemos haciendo las puestas en común, para que quien quiera enterarse pueda enterarse. ¿Debemos hablarlo?» (Diario de investigación, 18/11/2014).

Pero sin duda, las mayores tensiones que se vivieron en la clase de español para inmigrantes tuvieron lugar entre Sonya y Anna, a propósito de la crisis diplomática internacional que estaba sucediendo en Ucrania, con motivo de la protestas que venían llevándose a cabo desde el mes de noviembre de 2013 en Kiev y que continuaban hasta esos días de febrero –el llamado “Euromaidán”–, para forzar el cambio de gobierno. Estas derivaron, tras una serie de acontecimientos, en la anexión de la península de Crimea por parte de Rusia y en posteriores enfrentamientos armados entre el ejército ucraniano y el ejército ruso en las regiones de Donetsk y Lugansk, en el este del país.

Todo comenzó al corregir un ejercicio del libro de texto en el que se pedía a los alumnos/as que pensasen en alguien a quien admiraban o despreciaban y escribiesen una pequeña redacción en sus cuadernos. Al pedir voluntarios para leer en alto su redacción, Anna levantó la mano y empezó a leer: “Desprecio a mi gobierno porque...” (Diario de investigación, 10/02/2015). En su escrito, exponía su desazón con la gestión que el gobierno estaba haciendo de todo el conflicto que se venía desarrollando en su país desde febrero de ese año. Sonya, que estaba hablando con Ahmed en el momento en que Anna empezó a leer, interrumpió a Anna para preguntarle si estaba hablando de Poroshenko, el presidente ucraniano en aquel momento. Anna contestó que sí y terminó de leer su redacción. Fue entonces cuando comenzó una tensa discusión entre las dos, en tono más vehemente Sonya y más calmo Anna, sobre las causas y las responsabilidades del conflicto. Sonya argüía que la guerra había empezado porque, al tomar el poder el nuevo gobierno, el parlamento había aprobado una ley que impedía hablar en ruso en todo el país. Exponía que las regiones del este del país tienen poblaciones mayoritariamente ruso-hablantes y estas se negaron a aplicar esta nueva medida, llegando a realizarse un referéndum para preguntarle a la población si querían seguir perteneciendo a Ucrania. Al oír hablar del referéndum, Anna dijo: “pero eso lo tienen que decidir todos los ucranianos, no solo ellos”, a lo que Sonya, algo más airada, repetía: “¡son unos fashistas, fashistas, fashistas!” –en referencia al gobierno de Poroshenko–,

mientras que Anna le contestaba que el fascista era el presidente ruso, Vladimir Putin, por haber invadido su país (diario de investigación, 10/02/2015).

Intenté, sin mucho éxito, calmar un poco el ambiente relativizando la situación, comparando la diglosia ucraniana con la española, en referencia, por ejemplo, a Cataluña, donde conviven dos lenguas, el catalán y el castellano. Anna dijo entonces que “es como si en la región de Barcelona hablan francés y de repente Francia entra allí y dice esto pertenece a Francia ahora”, a lo que Sonya contestó: “mira, en España se hablan varias lenguas y nadie prohíbe hablarlas”. Anna se defendió alegando que “nadie prohíbe hablar ruso a nadie.” (Diario de investigación, 10/02/2015).

En definitiva, era evidente que se enfrentaban en la clase dos posturas fuertemente encontradas: Sonya, por un lado, apoyaba las causas de los llamados “pro-rusos” y justificaba tanto el referéndum como la adhesión de Crimea por parte de Rusia. Anna, por su parte, defendía la unidad de Ucrania y renegaba de la postura de Sonya. Sin embargo, nos dimos cuenta más tarde de que todo había comenzado por un malentendido, ya que Sonya, al no haber estado escuchando a Anna cuando empezó a leer su redacción, había entendido que esta había dicho “aprecio a mi gobierno porque...” en vez de “desprecio a mi gobierno porque...” (Diario de investigación, 10/02/2015).

El siguiente día de clase, el jueves 12 de febrero, Anna entró la primera en la clase y, mientras esperábamos al resto de los compañeros/as, me explicó su postura respecto a la conversación del día anterior:

«Me explica que en los referéndums de independencia de las regiones del este de Ucrania y de Crimea no hubo garantías de libertad, dado que: “Había soldados rusos con metralletas en la puerta de los colegios electorales, entonces la gente votaba con miedo”. Dice que ella tiene familia en Crimea, un primo de su padre, con los que no pueden hablar desde que se “independizaron” de Ucrania. Dice que no se aprobó una ley que impedía hablar en ruso, sino que decía que el idioma oficial

para las instituciones de gobierno debía ser el ucraniano.» (Diario de investigación, 12/02/2015).

Dos semanas más tarde, el 26 de febrero, Sonya entró al aula unos minutos antes de comenzar la clase y antes de que hubiese llegado nadie más. Aproveché la ocasión para intentar obtener información sobre su pasado, su infancia, dónde había nacido, etc. Comencé por preguntarle acerca de las tres fotografías que había traído sobre su país de origen, sobre las que nunca llegamos a trabajar en una sesión de foto-elicitación (diario de investigación, 26/02/2015). Me dijo que las tres fotografías habían sido tomadas en el mismo viaje en tren, que la llevó desde Rusia –donde vive su madre actualmente–, pasando por Kiev, hasta Bulgaria, donde vivió mucho tiempo y de donde dice ser. Me contó también que su padre era ruso pero que había fallecido hacía muchos años. Le seguí preguntando y averigüé que Sonya había nacido en Ucrania y, a la edad de 30 años, se trasladó a vivir a Bulgaria mientras que su madre se fue a Rusia. El fragmento que sigue se extrae del diario de investigación:

«A propósito de esta conversación, ella saca el tema de las identidades ucranianas, sin yo preguntarle y sin hablar explícitamente de identidades. Dice que en el este de Ucrania y en el sur se ha hablado siempre ruso y hace referencia al imperio austrohúngaro, diciendo que al imperio austrohúngaro de Ucrania nunca le han gustado los rusos. Dice que el nuevo gobierno de Ucrania prohibió hablar en ruso y que por eso estalló la guerra. Yo le explico que, según he oído, no se prohibió a la población hablar en ruso sino que se pasó una ley que decía que el idioma oficial de las instituciones era el ucraniano. Ella parece darme la razón pero alega que es parecido, puesto que el 40% de las personas de ciertas regiones del este de Ucrania son ruso-hablantes y se sienten rusos. Dice también que Anna es “fashista”. Dice que no se puede prohibir hablar una lengua, y me explica que es como si ahora se les prohíbe a los catalanes hablar en catalán.» (Diario de investigación, 26/02/2015).

Este conflicto entre posturas tan enfrentadas siguió emergiendo en alguna otra ocasión durante el resto del curso, aunque esto no

impidió que las dos participantes pudiesen, por ejemplo, sentarse al lado en la clase o que pudiesen discutir sobre el tema de una manera pacífica. Por ejemplo, en el mes de mayo, Sonya dijo que una señora española le había dicho una vez que con Franco se vivía mejor. A propósito de la conversación surgida de ese comentario, Anna comenzó a hablar de la época soviética de Ucrania, defendiendo que es mejor la situación actual de democracia. Sonya mantenía una opinión contraria, alegando que en la época soviética, al menos, la gente tenía trabajo. Siguieron discutiendo durante unos instantes más en ruso –una lengua que las dos dominan, tal y como había averiguado, al preguntarle a Anna, durante la clase del 17 de marzo– (Diario de investigación, 17/03/2015). El fragmento que sigue recoge cómo se desarrolló la situación, mis pensamientos al respecto, y la conclusión a la que llegó Ahmed:

«No se ponen de acuerdo, aunque se siguen sentando al lado. Es bueno que, aunque no estén nada de acuerdo en los temas políticos, esto no les influya como para convivir en la clase. Ahmed dice que “La historia es muy difícil, en Bangladés también”» (diario de investigación, 07/05/2015).

Hasta este punto, hemos expuestos en diferentes sub–apartados los datos recogidos en las sesiones mediadas por el libro de texto. En el siguiente apartado exponemos datos obtenidos principalmente en las sesiones de foto-elicitación, para su posterior análisis comparativo con aquellas.

d) Sobre los sentimientos de identidad y nostalgia en las sesiones de foto-elicitación con personas migrantes y alófonas

En los anteriores apartados hemos mostrado cómo las diferencias y semejanzas entre los participantes y entre sus culturas, así como los conflictos dialécticos, emergían en las sesiones mediadas por el libro de texto. Sin embargo, como veremos en los datos que se exponen a continuación, fue durante las sesiones de foto-elicitación cuando se

daba un tiempo y un espacio concreto para el desarrollo y la profundización en ciertos temas, así como para realizar preguntas acerca de los sentimientos profundos relacionados con las historia de vida de los/as participantes. Con el objetivo de poder realizar los pertinentes análisis de esta cuarta cuestión de investigación, retomaremos en este apartado algunos de los fragmentos de diálogo que ya han sido expuestos en las dos anteriores cuestiones.

Ya hemos visto que las diferencias entre las culturas también emergían en las sesiones de foto-elicitación. Otro ejemplo de esto se extrae, por ejemplo, de la situación en la que Anna se sorprendió, durante la novena sesión de foto-elicitación –en la que veíamos una fotografía de mi familia (ver fotografía 2.1.9.1.) –, acerca de la edad que tenían mis padres al casarse. Resultó evidente que, para Anna, los 28 años de edad es una edad tardía para casarse:

«Sonya: ¿Tus padres casaron... como jóvenes o después de acab- eh... terminar...?

Borja: Sí, se casaron después de terminar la carrera.

Ana: ¿A qué edad?

Borja: A los... 28²¹³. Es mucho ¿no?

Anna: Sí...» (Sesión de foto-elicitación del 16/04/2015).

Además, tal y como venimos mostrado en los datos presentados en las anteriores cuestiones de investigación, estas sesiones servían para profundizar en los conocimientos acerca de las distintas culturas representadas en el aula. Por ejemplo, aunque algunos temas relacionados con la religión musulmana (mayoritaria en el aula) habían emergido en diferentes momentos de las sesiones mediadas por el libro de texto (el Aqiqah o la Fiesta del Cordero, por ejemplo), fue en diferentes sesiones de foto-elicitación cuando

²¹³ En el vídeo que registra la sesión se observa cómo Anna abre los ojos y sonrío en señal de sorpresa (Vídeo 9. Minuto: 07:57)

podimos profundizar en algunos de los significados de esta religión, gracias a los cuestionamientos y las conversaciones acerca del Ramadán, el hiyab o el honor surgidas del visionado de las fotografías y su relación, entre otras, con el estatus social de la mujer, especialmente las sesiones cuarta y undécima (sesión de foto-elicitación del 12/02/2015; sesión de foto-elicitación 05/05/2015).

Por otro lado, también pudimos reconocer, gracias a las sesiones de foto-elicitación, la afiliación de las alumnas marroquíes con su país y su cultura de origen, como demuestra el siguiente fragmento del diario de investigación, en el que anoté mis impresiones acerca de la tercera sesión de foto-elicitación, en la que hablamos sobre Marruecos, al haber traído Sana una fotografía de la plaza más famosa de Marraquech:

«Lo primero en lo que me fijó es en que, aunque las alumnas marroquíes han estado sentadas al lado la una de la otra toda la clase, porque han llegado juntas, se disponen más juntas si cabe incluso para la sesión de foto elicitación, quedando a un lado del proyector ellas y al otro lado Ahmed, Sonya y Diaraye. Las marroquíes comentan en árabe sobre la foto, parecen ilusionadas. Durante la sesión son las que más participan. Incluso Fátima, que nunca ha estado en Marraquech, nos cuenta muchas cosas sobre la plaza.» (Diario de investigación, 05/05/2015).

También tuvimos la oportunidad en estas sesiones de foto-elicitación de reconocer el sentimiento de Anna hacia la cultura ucraniana, gracias, especialmente, a la primera, la sexta y la octava sesión, en los que fue ella quien llevó fotografías o vídeos para trabajar, sobre su país de origen, su familia o su boda (ver fotografías 2.1.1.1.; 2.1.6.1.; 2.1.8.1.; 2.1.8.2.). Concretamente, en la octava sesión pudimos comprender la identificación de Anna con las tradiciones de su país, como lo muestra su intención de explicarnos los diferentes ritos simbólicos que habíamos visionado en los vídeos:

«Anna: También los, de símbolos es que cuando mis padres y... los padres de mi marido estaban, cuando estábamos en el, no, en los coches y nuestro padres (hace un gesto con las manos como tirando algo encima de otro algo) Con trigo, bombones y dinero...

Borja: Tiran encima... Tiran trigo bombones y dinero.

Anna: Trigo para que seamos eh... ricos... y bombones para que nuestra vida sea eh... dulce.

Borja: Claro...» (Sesión de vídeo-elicitación del 14/04/2015).

En la misma sesión, unos minutos más tarde, Anna nos contó que guarda distintos objetos de su boda en una estantería en su casa y nos explicó el significado de esto:

«Anna: Sí las velas... es como el fuego de nuestra familia... Todo está en una estantería... mi *bouquet*, velas, todo...

(...)

Anna: Sí... y ahora tengo todo junto en mi casa, en mi cama, es todo una simbología y si pierdes es muy mal...» (Sesión de foto-elicitación del 14/04/2015).

En relación con los sentimientos de identidad, el cuatro de diciembre Sonya me entregó un texto titulado “La Península de Crimea”. Este texto explicaba la historia de Crimea, la península ubicada entre el mar Negro y el mar de Azov, en el sureste de Ucrania, que pasaría a anexionarse Rusia tras los acontecimientos citados anteriormente. Sonya contaba en este escrito que Crimea pasó a pertenecer a Rusia en 1783, bajo el mandato de la emperatriz “Ekaterina La Grande” (Catalina II de Rusia): “A partir de 1783 la Crimea formaba parte de Rusia” (Sonya, escrito del 04/12/2015). Sonya aprovechó para, además de ofrecer los datos sobre la historia de este lugar, exponer de manera clara su opinión al respecto de los últimos acontecimientos en este lugar:

«De 1783 hasta 1954 la Crimea formaba parte de Rusia. A pesar de eso, el presidente de Unión Soviética, Nikita Hruschov, regaló la Crimea a

Ucrania. El era ucraniano. En Creimea vivían muchos grupos étnicos y jamás alguien pensó que nacionalidad tiene y que idioma habla. En este año todo cambio, se cambio gobierno. El poder pasó a manos de fashistas ucranianos, los ladrones corruptos. La primera ley creada por este gobierno era prohibir hablar en ruso. Por eso la gente se rebeló y había un referéndum. Y la Creimea se regresó a Rusia. Estoy muy contenta!» (Sonya, escrito del 04/12/2015).

En otro orden de cosas, exponemos a continuación aquellos fragmentos de diálogo que muestran de manera concreta los sentimientos de nostalgia que emergieron del visionado de las fotografías que los participantes trajeron para trabajar en las sesiones de foto-elicitación. Por ejemplo, cuando le pregunté a Paulo sobre su pareja, en la sesión en la que hablábamos sobre los matrimonios a propósito de una fotografía del día de la boda de Anna (ver fotografía 2.1.6.1.), este contestó que él quería volver a Brasil para estar con ella:

«Borja: Ah... vale. ¿Vives con tu novia aquí ahora?

Paulo: Ahora está en Brasil.

Borja: (Gesto de no haber entendido)²¹⁴.

Paulo: Ella está en Brasil

Borja: Ah ella está en Brasil... vale... ¿Y quiere volver...? ¿Quiere venir...?

Paulo: Yo quiero ir a Brasil.» (Sesión de foto-elicitación del 05/03/2015).

Una situación parecida tuvo lugar cuando conversaba con Diaraye antes de comenzar la clase del 12 de mayo. El siguiente fragmento del diario de investigación explica de manera clara el sentimiento de Diaraye con la actual situación laboral de las personas migrantes en España y sus pensamientos al respecto de volver a Guinea, su país de origen:

²¹⁴ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Borja hace un claro gesto de no haber podido escuchar lo que decía a Paulo (Vídeo 6. Minuto: 7:15)

«Seguimos hablando sobre el tema y Diaraye dice: “mejor allí, en África”. Dice que “Aquí mejor la medicina, la salud, la seguridad, pero aquí está todo hecho, allí en África no hay nada”. Se refiere a que aquí en España no hay posibilidad de encontrar trabajo para los inmigrantes, pero que en África está todo por hacer. Me dice que ella les dice a los jóvenes guineanos que “regresen” a su país una vez hayan obtenido aquí algún “diploma”. Dice: “Si tú tienes un diploma aquí, no puedes hacer una carrera, por eso les digo a los guineanos jóvenes que regresen”.

(...)

Yo le saco el tema de la emigración voluntaria o involuntaria, y le digo que a mi parecer la gente que emigra regresa o quiere regresar porque, en primer lugar, nunca quisieron irse en la mayoría de los casos, sino que lo hicieron por necesidad. Diaraye me dice, algo afligida, que en África y en Guinea Conakry, la gente está muy engañada y se piensa que aquí hay buen trabajo, pero que la realidad es otra.» (Diario de investigación, 12/05/2015).

En otra ocasión, esta vez en una sesión de foto-elicitación, Diaraye también expresó un sentimiento de nostalgia hacia su ciudad de origen, a través del visionado de un símbolo representativo de la misma: La Dame du Mali (ver fotografía 2.1.2.1.). El fragmento que sigue recoge esta situación, al preguntarle yo que por qué había elegido esta fotografía para hablar de su país de origen:

«Borja: Vale y ahora... pregunto yo, y por qué... por qué has elegido esta...

Diaraye: Me gusta... porque es, no, no es mi, es en mi ciudad, y... cada vez que... cada vez que viajo... es, solamente, dentro de mi cabeza.» (Sesión de foto-elicitación del 29/01/2015).

La misma protagonista compartió sus sentimientos de añoranza de un familiar que había fallecido con el resto de los participantes, durante la séptima sesión de foto-elicitación (ver fotografía 2.1.7.1.). En esta, advertí que el hermano de Diaraye tenía una coca cola en la

mano, justo antes de preguntarle acerca de aquello que le producía esa fotografía:

«Borja: Una coca cola. Vale ehm... ¿algo más Diaraye que quieras tú... expresar? Por ejemplo qué te... no sé ¿qué te produce esta foto?

Diaraye: ¡Ah...! Muchas cosas porque... detrás tengo un tío que ha fallecido hace... cuatro meses...

Borja: ¿Una de esas personas?²¹⁵

Diaraye: Sí... detrás... sí.» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

En esa misma sesión, mientras hablaba de sus hermanos, Diaraye sonreía de tal manera que no pude sino llamar la atención sobre la expresión de alegría de su rostro, tal y como muestra el siguiente fragmento de diálogo en que Diaraye nos explicaba el orden de edad de sus hermanos:

«Diaraye: Después mi hermano... mi hermano... y la menor (señalando en la foto a cada hermano).

Borja: Y la pequeña.

Diaraye: La pequeña sí...

Borja: Tiene la cara... iluminada, Diaraye...» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

Algo similar se dio con Meliou cuando leyó en alto una redacción que les había pedido que escribiesen a principios de curso, describiendo a los miembros de su familia, tal y como anoté en el diario de investigación:

«Meliou, la alumna congoleña, solo describe a su padre y a su madre. Se le ilumina la cara al leer, casi no puede hacerlo porque la sonrisa

²¹⁵ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Borja señala algo en la fotografía (Vídeo 7. Minuto 9:25).

que mantiene casi le impide vocalizar bien lo que ha escrito.» (Diario de investigación, 06/11/2014).

Una situación parecida a las anteriores, pero con distinto protagonista, sucedió durante la cuarta sesión de foto-elicitación, en la que visionamos la fotografía que había traído Ahmed para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.4.1.). Durante la sesión, le pregunté que por qué había elegido esta fotografía, contestando él que debido a que esta le recuerda a sus amigos, a su pasado:

«Borja: ¿Que por qué has elegido...? ¿Por qué te gusta esta foto? ¿Por qué has elegido esta foto...?

Ahmed: ¡Ah! Esta... porque yo gusta por el, porque... aquí... allí... allí ¿no?

Borja: ¡Allí!

Ahmed: Allí a mí amigo, y todo.

Borja: Allí está, allí están mis amigos.

Ahmed: Pero me gusta cuando yo recuerdo mi pasado... este momento. Y otra cosa... yo siempre... juego este campo.» (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015).

Anna también compartió sus sentimientos al contarnos que su padre y su madre habían venido a trabajar a España cuando ella tenía 10 y 12 años respectivamente, siendo esta una situación difícil para ella, tal y como recogí en el diario de investigación:

«El padre de Anna vino a España a trabajar cuando ella tenía 10 años, y su madre cuando tenía 12 años. Dice que tenía una profesora en el colegio que decía que las personas que emigraban no eran buenos patriotas, por dejar su país, pero que “no es fácil dejar a tus niños con tu abuela diez años y viéndoles a lo mejor una vez al año.”» (Diario de investigación, 14/05/2015).

Antes de finalizar la exposición de datos de esta cuestión de investigación, debemos exponer que los/as participantes, en las últimas sesiones de clase del curso, mostraron su interés, en varias ocasiones, en saber si yo seguiría siendo el profesor de español el siguiente curso (Diario de investigación, 12/05/2015; 21/05/2015; 09/06/2015; 18/06/2015). También dijeron que reconocían estas como diferentes a otras clases de español a las que habían asistido. Recogí en el diario de investigación lo que Mandeep, por ejemplo, dijo en una ocasión, que “el profesor del año pasado solo les repartía fichas de trabajo individuales y que no les explicaba las cosas.” (Diario de investigación, 02/06/2015). Diaraye comentó, en la primera sesión de vídeo-reflexión, que tuvo lugar a finales de curso, que el año anterior mucha gente había dejado de asistir a la clase porque resultaba aburrida: “Pero es muy interesante porque... no quiero decir...”²¹⁶ había un profesor el año pasado mucha gente han dejado la clase porque estaba muy aburrido.” (Sesión de vídeo-reflexión del 19/05/2015).

²¹⁶ En el vídeo que recoge la sesión, se observa cómo Diaraye mira a la cámara, expresando cierta reticencia hacia el hecho de que quedase grabado lo que estaba diciendo (Vídeo 13. Minuto 17:38–17:51).

8.4.2.2. Análisis, interpretación y discusión de la cuarta cuestión de investigación

8.4.2.2.1. Las sesiones de foto-elicitación provocaban una mayor participación e interacciones entre los/as participantes que las sesiones mediadas por el libro de texto

La tabla 6 muestra que la participación media y las interacciones son similares entre las tres primeras sesiones de foto-elicitación y la sesión mediada por el libro de texto que fue grabada para su análisis. Sin embargo, la participación e interacciones son superiores en las sesiones de foto-elicitación que se realizaron hacia el final del curso. Inferimos de estos datos que los valores de las tres primeras sesiones se mantienen similarmente bajos a la sesión mediada por el libro de texto debido a que, como hemos argumentado previamente, los/as participantes aún no habían asimilado las dinámicas de intercambios y comunicación que se buscaban con estas sesiones. El dato de participación de la novena sesión es revelador: casi el doble de intervenciones por participante que en la sesión mediada por el libro de texto. También es interesante el dato del número de interacciones entre participantes de esta sesión de foto-elicitación, seis veces mayor que el dato de interacciones de la sesión mediada por el libro de texto. Recordamos que esta fue la sesión en la que fue el profesor quien llevó una fotografía para hablar sobre su familia y los participantes aprovecharon para conocerle, interrogándole sobre su vida personal a través de la imagen que se proyectaba.

En relación con los datos de las medias, *se dieron más participación e interacciones entre participantes en la sesiones de foto-elicitación que en la sesión mediada por el libro de texto*. Interpretamos que esto se debe a que los ejercicios del libro de texto priorizan, en general, la comunicación unidireccional entre el docente y el alumnado. Reconocemos, por otro lado, que existían en el libro de texto ejercicios que buscaban la interacción entre los participantes, aunque no era el propósito de esta investigación estudiar qué proporción de ejercicios de cada tipo existían en el libro que se utilizó.

Por otro lado, el investigador, que además fue el profesor de español, comprueba que este fragmento de sesión mediada por el libro de texto que se grabó en vídeo, representa un tiempo de clase “tipo” –donde los alumnos/as realizaban ejercicios de forma individual para más tarde corregirlos en común–, similar al de muchos otros momentos de las sesiones mediadas por el libro de texto. Debemos ahora estudiar la dimensión cualitativa de la participación y de las interacciones que se daban en las sesiones mediadas por el libro de texto, en comparación con el tipo de participación e interacciones que se daban en las sesiones de foto-elicitación. Para ello, continuamos con el análisis y la interpretación de los datos en los siguientes apartados.

8.4.2.2.2. Aunque las sesiones mediadas por el libro de texto suponían un ambiente intercultural, las sesiones de foto-elicitación representaron el ambiente que mejor fomentaba el conocimiento del Otro/a

Las sesiones mediadas por el libro de texto no se presentaban como el entorno educativo propicio para la profundización y el desarrollo de los aspectos relacionados con la vida personal de los/as participantes. Aunque los intercambios y aprendizajes sobre el Otro/a y su cultura se producían de manera habitual en la clase, las sesiones de foto-elicitación se revelaron como una técnica y un entorno educativos capaz de hacer emerger los sentimientos que los/as participantes compartían.

- a) En las sesiones mediadas por el libro de texto, los/as participantes se sintieron libres para compartir sus experiencias y sentimientos gracias al ambiente de bienvenida y curiosidad hacia sus culturas, además de las relaciones personales que estos/as fueron forjando²¹⁷

Las principales diferencias entre las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación fueron los materiales que mediaban las relaciones educativas, además de las dinámicas comunicativas que se establecían entre los/as participantes, y entre estos y el profesor, en cada uno de los dos tipos de sesiones. Sugerimos que los intercambios y los aprendizajes acerca de las diferencias y las semejanzas que se daban en las sesiones mediadas por el libro de texto se debieron, principalmente, a dos factores:

- La actitud de bienvenida y curiosidad hacia las lenguas y las culturas de origen de los/as participantes por parte del profesor.
- Las relaciones de confianza que fueron forjando entre ellos los propios alumnos/participantes.

En primer lugar, debemos reconocer que era del interés investigador que emergiesen durante las sesiones mediadas por el libro de texto los significados culturales; conocer las costumbres y tradiciones de los/as participantes y sus opiniones al respecto de estas. Por esta razón el profesor-investigador les preguntaba sobre sus culturas. Por ejemplo, el profesor aprovechaba los ejercicios del libro de texto

²¹⁷ Debemos advertir que la anterior afirmación no implica que los participantes no se sintiesen libres para compartir sus experiencias y sentimientos en las sesiones de foto-elicitación. Al contrario, las sesiones de foto-elicitación representaron, como veremos, un ambiente más propicio para tal fin que las sesiones mediadas por el libro de texto. Sin embargo, queremos en este apartado enfatizar que en las sesiones mediadas por el libro de texto, los/as participantes se sintieron libres para compartir sus experiencias y opiniones, no siendo este tipo de relaciones algo común, según la bibliografía revisada, en el paradigma asimilacionista imperante en las clases de L2.

en los que se ofrecían contenidos sobre la cultura española para preguntarles acerca de sus culturas o sus lenguas a los/as participantes. Sin embargo, como hemos explicado, la actitud de curiosidad y bienvenida hacia sus lenguas y sus culturas no solo respondía a un interés investigador, sino que se debía también a la convicción en cuanto a cómo deberían ser las clases de L2 con alumnado migrante y alófono. Queremos decir, en resumen, que esta manera de afrontar la enseñanza se hubiese dado de manera similar por parte del profesor aún si no se hubiese estado realizando la investigación que se presenta en esta tesis.

En relación al primero de los factores mencionados, pensamos que la actitud de bienvenida y curiosidad hacia las diferentes lenguas y culturas representadas en el aula dio lugar a un ambiente de seguridad entre los/as participantes. Tal ambiente les animaba a compartir en la clase sus tradiciones y sus costumbres, así como sus experiencias personales. En nuestra opinión, la actitud del profesor al decir que sus lenguas eran bienvenidas y que podían utilizarlas si así lo deseaban representó una declaración de intenciones que más tarde se fue concretando en diferentes actividades que se realizaron en la clase. Algunas de estas actividades fueron el mapamundi en el que bordearon con colores sus países de origen, la merienda intercultural que celebraron en navidad o la cartulina donde escribieron las lenguas de origen de los participantes.

Sin embargo, estas actividades concretas no hacían sino reforzar la actitud diaria de curiosidad hacia sus culturas y sus lenguas de origen por parte del profesor. Por ejemplo, cuando, al explicarles que en español existe un registro formal y otro informal (tú, usted), les preguntó si existía en sus lenguas una distinción entre las lenguas, y su opinión al respecto; o cuando les preguntó acerca de los hábitos de comida en sus países, aprovechando que estaban estudiando en el libro de texto los hábitos de comida y los alimentos típicos de España.

Los/as participantes se fueron sintiendo cómodos para compartir sus tradiciones y sus culturas de forma espontánea. Así lo prueban las palabras de Meliou, quien, aun reconociendo las diferencias entre su cultura de origen y la cultura española en cuanto a la facilidad o

dificultad de hablar con personas desconocidas, percibía la clase como un ambiente en el que se daba el clima de confianza necesario para conversar de manera libre con los compañeros/as. Otros ejemplos de esta idea se extraen de la clase en la que Anna llevó las “paskas” típicas de la Semana Santa ucraniana para compartir con sus compañeros/as; o cuando Sonya y Anna explicaron, tras las vacaciones de navidad, la cantidad de días que hay de diferencia entre el calendario juliano que sigue su religión y el calendario gregoriano de la tradición religiosa de España. Es importante también señalar que los intercambios sobre las diferencias y las semejanzas entre las culturas se daban antes de empezar las clases, mientras llegaba el resto de los alumnos/as; o durante las mismas, al aprovechar el profesor algunos de los contenidos del libro de texto para cuestionarles acerca de sus culturas de origen.

En relación al segundo factor, también fueron los propios participantes los que fueron contribuyendo al buen ambiente de la clase. El caso de Ahmed es paradigmático, puesto que su personalidad alegre y risueña contribuía de manera especial al buen clima de la clase. Una prueba de este clima afectuoso es que Mandeep se disculpase con Anna tras la pequeña discusión que mantuvieron acerca de la pronunciación de la palabra “healthy”. Otro ejemplo son las muestras de cariño que se observaban entre las alumnas, al preguntarse por sus vidas personales, por ejemplo, antes o después de las clases, o el ambiente positivo que denotaba simpatía en sus interacciones en el transcurso de las mismas.

En otras palabras, *la actitud diaria de bienvenida y curiosidad hacia sus lenguas y sus y costumbres culturales repercutía en su confianza para expresarse de manera libre acerca de estas*. Así lo expresaron algunas alumnas y alumnos el último día de clase antes de las vacaciones de navidad, cuando se celebró la merienda intercultural. En este contexto, Laila comentó que le hablaba mucho a su marido de la clase. Fátima expresó que para ella la clase de español suponía una manera de evadirse de una rutina fatigosa: “vengo cansada y aquí me olvido de todo”. Anna dijo que estas clases eran mucho mejores que la que había recibido en Ucrania, “con profesoras serias”.

Harsha, por su parte, concluyó con un comentario elocuente: “es otro mundo”.

Meliou, por su parte, también expresó estar contenta con la clase de español, a pesar de reconocer las dificultades de vivir en un país del que se desconoce la lengua, en un escrito que entregó el 25 de noviembre:

«La vida es muy difícil cuando no se sabe hablar. A veces es muy complicado para comprar cosas y me siento incapaz, por eso he tomado una decisión par estudiar español y intiendo bien. Estoy muy contenta en mi clase hemos aceptado nuestra situación para aprender español.» (Meliou, escrito del 25/11/2015).

Tanto Cummins (2002), como Baker (1997), como las enseñanzas desde el éxito de una escuela demostradamente eficaz en la enseñanza de L2 a personas alófonas, como la *International High School* de Nueva York, señalaban que la incorporación de la lengua y la cultura de los alumnos, la apreciación, la afirmación y la promoción de estas en el ámbito educativo, son indicadores comunes del éxito en el aprendizaje de la segunda lengua, ya que se relaciona con la autoestima y el autoconcepto altos de los discentes.

Precísamente, se pretendía que el alumnado migrante y alófono se sintiese motivado a asistir a las clases de español, para lo que se buscaba día a día valorar sus lenguas y sus culturas: explicándoles que podían utilizar sus lenguas maternas en la clase, realizando las cartulinas o la merienda intercultural en navidad, o preguntándoles cómo se dice una u otra palabra en sus lenguas, como hemos explicado anteriormente. Tal y como se señala en el marco teórico: “En nuestra opinión, el profesor o profesora es el primer responsable de propiciar un ambiente socioafectivo positivo y de valoración de la alteridad en el que comenzar a construir los aprendizajes en comunidad”, y fue en este sentido que se planeaba y realizaba la práctica docente.

En relación con lo defendido por Pastor (2007), el profesor de español de adultos debe, en relación con su alumnado: “plantearse

qué sabe de ellos, de su lengua, su cultura o su estilo de aprendizaje y cómo puede contribuir a cumplir sus expectativas respecto de la lengua” (p. 3). Es por esta razón que, como hemos mostrado en los datos, el profesor buscaba información básica sobre la geografía, la historia y la situación actual del país o región de origen de cada nuevo alumno/a que llegaba a la clase. También era en el interés del investigador conocer las historias de vida de los/as participantes. Siguiendo a esta misma autora, se incorporaban comentarios culturales y lingüísticos contrastivos en las sesiones mediadas por el libro de texto. Por ejemplo, cuando les preguntó a los/as alumnos/as que cómo se decía la palabra “espejo” en sus idiomas, o cuando les preguntó acerca de las costumbres de alimentación en sus países de origen.

- b) En las sesiones mediadas por el libro de texto, las semejanzas y las diferencias entre los participantes emergían de manera natural gracias al ambiente positivo y afectuoso referido

Antes de descender al tema de las situaciones más o menos conflictivas que se dieron en la clase, debemos analizar las diferencias entre los alumnos y alumnas. Tal y como mostramos en el apartado 8.1., los/as participantes presentaban unas diferencias *a priori* relacionadas con sus nacionalidades y las primeras lenguas que hablaban, pero, a su vez presentaban semejanzas en cuanto a las segundas lenguas que dominaban, siendo estas, en muchos casos, lenguas coloniales, como el francés, en el caso de las alumnas africanas; o el inglés, en el caso de los alumnos procedentes de la India o Bangladés. Sonya y Anna, por su parte, se podían comunicar perfectamente en ruso, primera lengua para Sonya y segunda lengua para Anna. Los/as participantes también presentaban importantes diferencias en cuanto al tipo de escritura en el que habían sido alfabetizados, tal y como hemos referido en los datos de esta cuestión.

Sin embargo, creemos que algunas de las diferencias que se revelaban en la comunicación entre los/as participantes no estaban diferencias relacionadas con su procedencia, sino que eran más bien discrepancias referidas a cómo cada persona vive su propia cultura, aceptando, negando o manteniéndose neutral en relación con unas prácticas culturales consideradas como normales en los entornos en los que se han formado. Este fue el caso, por ejemplo, en el que el profesor mostró su opinión respecto a una práctica cultural propia y establecida en la sociedad, la de llamar de usted, por ejemplo, a los profesores, a las personas mayores o a las personas desconocidas. El profesor argumentó que el respeto entre dos personas tiene que existir en cualquier caso, independientemente del registro que se utilice, y que el registro formal dispone una “distancia de poder”, en su opinión, innecesaria entre los interlocutores. Sana y Fátima mostraron su disconformidad con lo que el profesor decía, con su lenguaje corporal al principio, y luego articulando su mensaje con palabras, al decir Fátima que sí que debería existir el registro formal, diciendo: “pero vamos... es una opinión también.” (Diario de investigación, 23/10/2014). Retomamos ahora las palabras de Besalú (2012) que compartimos en el marco teórico, quien afirma que “nadie pertenece a ninguna cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas” (p. 45). Es decir, a la vista de estos datos reafirmamos la idea de que la cultura –el sistema de valores y creencias propios de un grupo determinado–, es interpretada, representada, por cada individuo de manera libre y autónoma.

Por otro lado, *fue interesante y contribuyó al clima positivo de la clase comprobar cómo algunos aspectos de las culturas ajenas, que en un principio se presentaban como desemejantes, revelaron similitudes con la propia cultura.* Esto sucedió, por ejemplo, al reconocer el Sana y el profesor el sabor de las “paskas” ucranianas, con el del Roscón de Reyes que se toma en España; o al aprender que la Fiesta del Cordero se basa en un mito religioso compartido por las religiones musulmana y cristiana; o al conocer las semejanzas entre las ceremonias de bautizo entre estas dos religiones. En otras ocasiones

y tal y como evidencian los datos, las semejanzas entre las culturas fueron más explícitas, como cuando aprendieron que existen refranes y expresiones idiomáticas iguales o de similar significado figurado entre las distintas lenguas representadas en el aula; o, también, al aprender que las culturas representadas en el aula utilizan los mismos alimentos básicos para el desayuno.

En el marco teórico de esta tesis defendimos la necesidad que existe en la educación intercultural de construir puentes entre las diferentes creencias, culturas, épocas y lugares, para lo que lo que la narrativa representa una manera eficaz de conseguir tales propósitos (Witherell et. al., 1998). Sin embargo, tras el estudio de los datos, pensamos que *la educación intercultural debe disponer las condiciones ideales para que el alumnado culturalmente diverso descubra y transite por unos puentes históricos ya edificadas entre las culturas, las lenguas, las naciones y las identidades de las personas... ocultos entre una maleza de prejuicios y estereotipos dejados crecer a su ser*. A nuestro modo de ver, se deben ofrecer las oportunidades educativas que hagan transitar a las personas por esos puentes para, cortando la maraña, reconocer aquellos aspectos semejantes de las culturas ajenas, es decir, para comenzar a identificarnos con aquella cultura o creencia que, por desconocimiento, había sido catalogada como desemejante de la propia. En nuestra investigación hemos comprobado que, cuando se da la oportunidad a un grupo de adultos culturalmente diverso de compartir sus conocimientos y experiencias personales, estos comienzan a comprender que el Otro/a se parece más a sí mismo de lo que le habían enseñado. Lo anterior se encuentra en sintonía con la idea de Scarcella y Oxford (1992), quienes señalaban la importancia en la educación de lenguas de destacar y subrayar los aspectos comunes entre las diferentes sociedades.

También argumentamos que, desde un enfoque psicológico, los seres humanos desarrollamos nuestras identidades sociales por comparación u oposición del endogrupo con el exogrupo. Las identidades sociales son adheridas a nuestra doctrina vital a través de la familia, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación, etc. de la misma manera que aprendemos una lengua o una ideología (Atienza y Van Dijk, 2010). Reconocemos que los seres

humanos necesitamos que tales identidades confieran unos sentimientos de seguridad para nuestro correcto desarrollo cognitivo y emocional. Sin embargo, denunciamos que los sistemas educativos –y la sociedad en general, como agente educador– yerran al proponer que la enseñanza de las identidades sociales –por ejemplo, la identidad nacional–, debe ser construida mediante la minusvaloración o el desprecio a las identidades sociales –o nacionales– ajenas. Reconocer que existen semejanzas entre los pueblos no significa obviar las diferencias que estos presentan. Sin embargo, pensamos que la educación del s. XXI debe disponer los medios necesarios –esto es, el tiempo, el espacio y las técnicas– para que se produzca el diálogo democrático y libre entre las diferentes culturas representadas en la sociedad, que lleve a la reconstrucción comunitaria de las culturas en favor de unas sociedades más justas e igualitarias.

- c) El conocimiento y la confianza entre los compañeros/as contribuyó a que los conflictos que surgieron durante las sesiones mediadas por el libro de texto no sobrepasaran los límites del respeto hacia la opinión y la integridad del Otro/a

Los anteriores intercambios contribuían, a nuestro modo de ver y, junto con otros aspectos como los ya señalados, a reforzar el ambiente de afectos y confianza entre todos los alumnos y alumnas, y entre estos y el profesor. También surgieron, no obstante y de manera puntual, algunos conflictos entre opiniones o actitudes distantes entre participantes. Las situaciones más o menos tensas nunca llegaron a ser tan severas que llegasen a romper las dinámicas de respeto y el clima de afectos que se había logrado establecer. Enumeramos a continuación los elementos que caracterizaron las

situaciones conflictivas que se dieron en las sesiones mediadas por el libro de texto²¹⁸:

1. *Desconocimiento del Otro/a*: pusimos como ejemplo el momento en el que Anna y Borja no tuvieron en cuenta que Mandeep podía haber aprendido inglés con un profesor/a con un acento distinto al que ellos habían aprendido.
2. *Diferencias en el temperamento de los participantes*: como ejemplo, el momento en que Sonya mandó callar a sus compañeros.
3. *Diferencias en la interpretación de los hechos actuales o históricos*: como por ejemplo, el conflicto entre Anna y Sonya en relación a la guerra en Ucrania.

Reconocemos que el profesor-investigador, interesado en temas como la educación intercultural y la identidad, consideraba estas situaciones de interés para su investigación. Por otro lado, consideraba que los alumnos/as, como adultos, debían entrenarse en la resolución de este tipo de situaciones. Tal y como anotó en el diario de investigación el investigador: “Yo no suelo intervenir en estas situaciones para ver cómo resuelven este tipo de conflictos entre ellos, además de que, considero, son adultos, y deben aprender ellos a hacerlo.” (Diario de investigación, 02/12/2014).

Sin embargo, se dio en la clase una situación de relativa tensión entre dos de las participantes, como hemos referido en los datos acerca de la discusión entre Sonya y Anna a propósito del conflicto armado del este de Ucrania. En este caso, el investigador trató de relativizar el problema, comparando la situación de diglosia del este de Ucrania con la situación que existe en distintas regiones del Estado español. No obstante, reconocemos que no es comparable una situación de

²¹⁸ Aunque los elementos se presentan enumerados, el orden no se establece en relación a un criterio de importancia, sino a un criterio de aparición de dichos elementos en la exposición de los datos.

guerra como la que se vivía en Ucrania, con la situación de tensión política entre los gobiernos español y catalán. Resulta evidente el papel que jugaban las identidades de cada una de estas participantes en este conflicto entre dos posturas tan enfrentadas, tal y como anotó el investigador en su diario aquel día: “A mí me resulta también claro que el debate sobre las lenguas es también un debate sobre la identidad. (De hecho Anna dijo: ‘me identifico con mi lengua, el ucraniano...’” (Diario de investigación, 10/02/2015). A este respecto, Gibbs (2012) explica que una de las actividades prácticas de análisis de historias de vida es la de “comparar las opiniones de diferentes participantes sobre algún acontecimiento en el que todos estuvieran implicados...” (p. 92). En este caso, fueron dos participantes quienes vieron encontrados sus sentimientos de pertenencia debido al acontecimiento de la guerra.

Nos parece evidente que en el conflicto entre Anna y Sonya se encontraban dos identidades enfrentadas en aquel momento. Por un lado, Sonya, cuyo padre era ruso y que, aunque había vivido mucho tiempo en Bulgaria –y decía ser búlgara–, había nacido en Ucrania durante el periodo de la URSS. También defendió, en otra ocasión, que en la época soviética, la gente, “al menos, tenía trabajo”, por lo que se intuye su afiliación con la identidad rusa. Por el otro lado estaba Anna, nacida en el oeste de Ucrania dos años después de la caída del telón de acero, ya en régimen político de democracia. Ahora cobra especial sentido aquella actitud de Sonya, que expusimos al recoger los datos de la primera cuestión de investigación. Al preguntarles a los participantes acerca de aquello con lo que se sentían identificados, Sonya dijo que le parecía un ejercicio muy difícil, no queriendo más tarde compartir lo que había escrito con el resto de sus compañeros/as.

En el marco teórico hicimos referencia a la dificultad que en ocasiones tenemos las personas para “poner de acuerdo” nuestras distintas identidades. Reconocimos que los conflictos entre los distintos “Yos” son una parte necesaria y esencial en la continua construcción de nuestra identidad, ya que, al reflexionar sobre nuestro Yo histórico-cultural (Bruner, 1991, 2003), estamos continuamente reconstruyendo, reconfigurando nuestra identidad,

es decir, entrenando nuestro Yo reflexivo–distribuido en la acción de pensarse a sí mismo y al mundo que le rodea. En este sentido, las sesiones de foto-elicitación conseguían que los participantes narrasen sus vidas y le diesen de este modo un sentido de relación y unidad a sus identidades, las pasadas y presentes, las lejanas y cercanas. En otras palabras, estas sesiones conseguían potenciar el Yo narrado que defendíamos en el marco teórico. Es importante entrenar la habilidad de darle coherencia a la propia historia de vida, construyendo –a la vez que observando y reflexionando– los hitos de las historias de vida propios y del Otro/a (Bruner, 2003).

Asimismo, creemos que las situaciones conflictivas en el aula, dentro de los límites del comportamiento civilizado, son positivas para las relaciones entre humanos, puesto que sirven de entrenamiento para las inevitables situaciones de conflicto que se dan en la vida pública y que son, como señalamos en el marco teórico, inherentes a la libertad humana (Besalú, 2002). Estas situaciones llevan a su vez a un conocimiento profundo del Otro/a, siendo este uno de los objetivos de la educación intercultural. En este mismo sentido, Essomba (2007) no solo señala que debe darse cabida a este tipo de situaciones, sino que deben plantearse situaciones innovadoras que fomenten los debates sobre temas políticos, ideológicos y éticos que puedan estar en tensión, históricos o actuales, en la comunidad educativa.

La técnica de utilización de fotografías personales representó, como hemos argumentado anteriormente, una manera innovadora y eficaz para hacer emerger los significados culturales y provocar no solamente el conocimiento del Otro/a, sino también el conocimiento de uno mismo, para construir nuestras identidades de manera crítica y poder así, como señala Gordo (2004), aprender a gobernarlas.

- e) El sentimiento de identidad compartida se fomentaba de manera específica en las sesiones de foto-elicitación, al tener los/as participantes la oportunidad de reconocer las opiniones del Otro/a, así como sentimientos comunes, llevando a los/as participantes a construir un sentimiento de identidad compartida

Los datos prueban que las sesiones mediadas por el libro de texto del CEPA Villaverde generaban un ambiente de confianza entre los participantes, donde se sentían libres para compartir sus culturas y sus opiniones respecto de estas. Pensamos, sin embargo, que las sesiones de foto-elicitación ofrecían un tiempo y un espacio concreto para la profundización en ciertos temas, así como la emergencia de ciertos sentimientos, para los que no se contempló su desarrollo en aquellas sesiones. Tal y como hemos mostrado en los datos, Fátima expresó, al principio de curso, que la clase de español no era el tiempo para tratar ciertos temas, como cuando dijo “vamos con las horas”, en referencia al contenido del libro que se estaba trabajando, al estar hablando sobre las religiones; o cuando dijo: “deja la política, queremos verbos”, al estar hablando sobre la monarquía en Marruecos. Es decir, Fátima entendía que las sesiones mediadas por el libro de texto no eran el tiempo indicado para hablar sobre temas como la política o la religión; o, en todo caso, no en detrimento del tiempo que se debía dedicar a los contenidos del libro de texto, es decir, a los contenidos de tipo instructivo del aprendizaje de la L2.

Por otro lado, *pensamos que las sesiones de foto-elicitación representaban una técnica eficaz, en un tiempo educativo concreto, para el tratamiento de los aspectos formativos relacionados con la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a*, tal y como se ha mostrado al responder a las anteriores cuestiones de investigación. En este sentido Anna se sintió más libre en las sesiones de foto-elicitación que en las sesiones mediadas por el libro de texto, para preguntar acerca de algunas dudas o curiosidades que tenía respecto de las culturas representadas en el aula. Por ejemplo, cuando preguntó al profesor-investigador acerca de la edad a la que se casaron sus

padres, para poder compararlo con la edad a la que ella se casó y la edad que ella consideraba normal para casarse en su país de origen; o cuando le preguntó a Ahmed que por qué no todas las integrantes de la fotografía llevaban el hiyab, etc.

En las sesiones de foto-elicitación se profundizaba sobre temas relevantes en la vida de los participantes, como por ejemplo, la religión. En estas sesiones conocieron más a fondo (aquellos participantes que no habían sido formados en ella) la religión musulmana, gracias al testimonio de personas que viven esa religión y esa cultura, pudiendo también aprender acerca de los propios prejuicios. Por ejemplo, Anna dijo de manera espontánea que creía que las mujeres musulmanas debían utilizar el hiyab de forma obligatoria al contraer matrimonio. Los/as participantes aprendieron gracias al testimonio de Laila que, al menos en su país, esto no era así, sino que es una elección de la mujer. *Gracias a las sesiones de foto-elicitación pudieron aprender sobre las opiniones de los/as participantes con respecto a ciertos aspectos controvertidos de su cultura o su religión*, como por ejemplo el estatus social de la mujer en la religión musulmana, a través de las conversaciones surgidas acerca del Ramadán, el uso del hiyab o el honor.

Por otro lado, *gracias a las sesiones de trabajo con fotografías personales, los/as participantes reconocieron los sentimientos de identidad de los/as compañeros/as con sus lugares y sus culturas de origen*. Por ejemplo, cuando las alumnas marroquíes compartieron parte de su cultura con el resto de sus compañeros/as, al visionar y comentar la fotografía de Marraquech. También Anna utilizó las fotografías para compartir, y así afirmar, su identidad ucraniana y sus sentimientos de afiliación con su país y su cultura de origen. Esto se demuestra, por ejemplo, en su interés por hablar del simbolismo de diferentes ritos que se veían en los dos vídeos que llevó sobre su boda y el hecho de que guardase en su casa los objetos de esta, explicando que el perderlos significaría un mal augurio para su matrimonio. Estos aprendizajes sobre las opiniones de los/as participantes respecto de distintos temas o sus sentimientos de identidad coinciden con los algunas de las principales ideas relacionadas con la educación de adultos propuestas por González Soto y Gisbert (1992). Estos autores

consideran que los aprendizajes deben partir siempre de las experiencias planteadas por los propios sujetos, es decir, de aspectos relacionados con sus vidas. En definitiva, vuelve a emerger la “relevancia” de las fotografías que ya explicamos al responder a la primera cuestión de investigación, haciendo referencia al concepto de aprendizaje significativo señalado en el marco teórico.

Es decir, se ha comprobado cómo *las fotografías representaron un modo de compartir y afirmar las identidades de los/as participantes, además de una manera de conocer distintos hitos de su vida personal, que podían llevarles a comprender sus opiniones y sentimientos con respecto de los diferentes temas que emergían del visionado de las mismas*. Lamentablemente, el resto de los/as participantes no pudo conocer la historia de vida a través de las fotografías de Sonya y así comprender su afiliación con la identidad rusa, ya que, aunque sí que llevó tres fotografías a clase (curiosamente, una de Rusia, otra de Ucrania y otra de Bulgaria), no mostró interés en compartirlas con el resto de sus compañeros/as en una sesión propia. El profesor-investigador, sin embargo, tuvo la oportunidad de conocer los sentimientos de Sonya respecto del conflicto que tuvo con Anna, al leer la redacción en la que mostraba su alegría por la reciente anexión de Crimea a Rusia, o cuando pudo hablar con ella antes de empezar una clase de finales de febrero.

A nuestro modo de ver, además del sentimiento de identidad con los países y las culturas de origen de los participantes, *las fotografías hacían emerger también los sentimientos de nostalgia de los participantes hacia sus seres queridos o los lugares de los que partieron*. Por ejemplo, cuando Paulo dijo que quería volver a Brasil, con su pareja; o cuando Diaraye compartió los sentimientos que denotaban a la vez alegría y añoranza de sus hermanos y la ciudad de Labé, en Guinea, cercana a su localidad de origen; o cuando Ahmed mostró nostalgia de sus amigos y todo lo que se quedó en Bangladés al emigrar a Europa, como el parque donde jugaba de pequeño. A continuación exponemos los elementos que se mostraban en las fotografías que, a

nuestro modo de ver, hacían emerger los sentimientos de nostalgia o añoranza²¹⁹:

- *Familiares y seres queridos*: Diaraye, por ejemplo, mostró sentimientos de nostalgia al hablar de sus hermanos o al hablar de su tío en la séptima sesión de foto-elicitación²²⁰.
- *Símbolos o lugares significativos para ellos/as*: por ejemplo, La Dame du Mali para Diaraye; la Plaza de Yamaa el Fna, para las participantes marroquíes; o el parque donde jugaba de pequeño, para Ahmed; representan elementos que aparecían en las imágenes que llevaron para trabajar en estas sesiones de foto-elicitación con los que se sentían identificados/as.

Tales sentimientos se podían comprender también gracias a otros momentos de la clase en los que los/as participantes expresaron cierta decepción hacia las expectativas incumplidas tras su periplo migratorio, como fue el caso de Diaraye y su convicción acerca de los jóvenes guineanos inmigrados en España. Estos hallazgos muestran cierta relación con el caso de la mujer sudamericana descrito en el marco teórico, en el que esta mostraba su decepción al no haberse cumplido la expectativa que tenía de su realidad migratoria (Palacín, 2009).

En nuestra opinión, *las dinámicas comunicativas que se establecían con el intercambio de conocimientos y experiencias al visionar las fotografías personales, conseguían que los/as participantes reconociesen sentimientos comunes en sus historias de vida, como los sentimientos de identidad y afiliación hacia su tierra, la nostalgia hacia esta o hacia sus seres queridos,*

²¹⁹ Aunque los elementos se presentan enumerados, el orden no se establece en relación a un criterio de importancia, sino a un criterio de aparición de dichos elementos en la exposición de los datos.

²²⁰ Es importante recordar que estos sentimientos de nostalgia también afloraron en otras situaciones, distintas a las sesiones de foto-elicitación, en las que participantes como la misma Diaraye, o Meliou, escribieron un texto acerca de sus familias.

la alegría al hablar de las personas queridas o la decepción de unas expectativas incumplidas.

Como se ha mostrado en los datos, *aunque en las sesiones mediadas por el libro de texto sí que se producían intercambios entre las culturas y la construcción y reconstrucción de significados, estas no representaban el contexto educativo ideal para el conocimiento profundo del Otro/a, como sí lo hacían, sin embargo, las sesiones de foto-elicitación.* En otras palabras, las sesiones mediadas por el libro de texto, que carecían de las herramientas tecnológicas de la fotografía y el vídeo, estaban relativamente constreñidas a la instrucción de los contenidos lingüísticos de la L2, a través de un libro de texto que no invitaba *per se* a la profundización en los temas relacionados con la dimensión formativa de la personalidad en su faceta afectiva y emocional.

Cabe preguntarse, sin embargo, si se hubiesen podido dar las mismas dinámicas de intercambio y conocimiento del Otro/a si se hubiese ofrecido un tiempo concreto para este fin, pero que careciese de las herramientas como la fotografía o el vídeo. Desde nuestro punto de vista, *las fotografías y los vídeos personales incitaban de manera efectiva al intercambio de conocimientos y pareceres entre los/as participantes, de tal manera que la comunicación iba construyéndose en torno a las imágenes y los temas que emergían de su descripción y comentario.* Asimismo, creemos que es necesario establecer un ambiente de seguridad y confianza en el grupo, como el que se ha mostrado en los datos.

Sin embargo, dudamos de que este ambiente de confianza entre los/as participantes en las sesiones mediadas por el libro de texto, por sí solo, hubiese sido suficiente para que estos llegasen a compartir algunos temas personales. Por ejemplo, sus opiniones respecto de temas controvertidos en sus culturas, en tanto que esto representa compartir aquellos aspectos relevantes de la identidad que, al ser explicitados y expuestos, pasan a ser susceptibles de ser abordados por el Otro/a de una hostil, pudiendo dar lugar al dolor y la aflicción personal. Creemos que las opiniones y sentimientos relacionados con la identidad no son fácilmente compartibles con las personas con las que no se tiene un cierto grado de confianza. En este sentido, pensamos que no hubiese sido igualmente efectivo

preguntar directamente a los/as participantes acerca de ciertos temas que pueden ser considerados como personales.

En el apartado de análisis anterior realizamos una enumeración de los tres elementos que consideramos que caracterizaron las situaciones conflictivas que se dieron en las sesiones mediadas por el libro de texto: Desconocimiento del Otro/a; Diferencias en el temperamento; Diferencias en la interpretación de los hechos actuales o históricos. A continuación y, a modo de comparación, enumeramos los elementos emergentes que, a nuestro modo de ver, caracterizaron las sesiones de foto-elicitación²²¹:

1. *Patrones de relación cultural*: gracias al trabajo específico con las fotografías personales los/as participantes podían cuestionarse acerca de los patrones de relación de unas u otras culturas, como por ejemplo la edad normal de casamientos en España o en Ucrania.
2. *Significados profundos de las tradiciones*: en las sesiones de foto-elicitación emergieron explicaciones acerca de los significados profundos de las tradiciones de algunos/as de los/as participantes. Por ejemplo, tradiciones musulmanas como como el Aqiqah, la Fiesta del Cordero o la utilización del hiyab.
3. *Opiniones personales respecto a temas transversales a las culturas*: en las sesiones de foto-elicitación emergieron y se desarrollaron temas transversales a las culturas representadas en el aula, como por ejemplo el estatus social de la mujer o el concepto de honor.
4. *Identificación y afiliación con la cultura y las tradiciones de origen*: los momentos en que los/as participantes mostraron su identificación y afiliación con sus culturas originarias fueron numerosos. Por ejemplo, cuando Anna explicó los

²²¹ Aunque los elementos se presentan enumerados, el orden no se establece en relación a un criterio de importancia, sino a un criterio de aparición de dichos elementos en la exposición de los datos.

ritos simbólicos que tuvieron lugar en su boda, o cuando las alumnas marroquíes se sintieron identificadas con la Plaza de Yamaa el Fna, en Marraquech.

5. *Sentimientos comunes como la identidad, la alegría, el orgullo y la nostalgia*: Las sesiones de trabajo con fotografías personales conseguían hacer emerger sentimientos que consideramos comunes a muchos/as de los/as participantes, como los sentimientos de identidad con sus culturas y tradiciones o la alegría, el orgullo y la nostalgia al hablar de la patria o los seres queridos.

Nos parece evidente que estos elementos son contenidos propios de los aspectos formativos de la educación, tal y como los describimos: aquellos que se relacionan con la dimensión afectiva, emocional y ética de las personas y que promueven los valores de la solidaridad, el respeto, la participación o la libertad (Bautista, 2013). Por otro lado, resulta también de suma importancia reconocer *el cuestionamiento*, es decir, la pregunta, como un elemento básico de los procesos de foto-elicitación. El cuestionamiento también fue, sin embargo, un elemento importante utilizado por el profesor durante las sesiones mediadas por el libro de texto.

En definitiva, pesamos que *las sesiones de foto-elicitación fomentaban el crecimiento de la dimensión afectivo y emocional de la personalidad, al reconocer los/as participantes en sus compañeros/as los mismos sentimientos de identidad, alegría, orgullo y nostalgia que ellos mismos sentían hacia sus culturas y sus lugares de origen, lo que ayudaba a estrechar los lazos de confianza y afecto entre ellos/as*. Pensamos, asimismo, que las sesiones de foto-elicitación servían a los participantes para elaborar el sentimiento de “duelo migratorio” que describíamos en el marco teórico (Achotegui, 2009). Estas sesiones ayudaban a construir y un sentimiento de identidad compartida entre los alumnos/as, al ver reflejados sus sentimientos en los sentimientos del Otro/a compañero/a, al aprender acerca de las historias de vida de cada uno de los/as participantes, a través de la mediación del lenguaje común de la imagen.

Este es o debe ser, sin duda, uno de los principales objetivos de toda educación, también de la educación intercultural que es el marco de actuación de esta tesis. Por esta razón, interpretamos, los participantes le preguntaban al profesor si seguiría él siguiente curso. Interpretamos de esos datos que los/as participantes reconocían la clase de español diferente a otras clases de L2 que conocían, tal y como reflexionó en su diario de investigación el investigador: “Siento la clase como una isla donde han celebrado sus culturas, sus identidades y sus lenguas, en un mar donde no tienen esas oportunidades.” (Diario de investigación, 09/06/2015). Asimismo, pensamos que todo lo anterior repercutía en mejorar su autoestima y su autoconfianza.

Las cuestiones de investigación que hemos respondido hasta ahora son cuestiones relacionadas con la dimensión formativa de la educación, es decir, con aquellos aspectos educativos relacionados con las dimensiones afectiva, emocional y ética de la personalidad. A continuación, respondemos a las dos cuestiones de investigación concernientes a la dimensión instructiva de la lengua, esto es, con aquellos aspectos educativos más relacionados con la resolución de tareas asociada a la adquisición de habilidades y conocimientos técnicos. No obstante, aunque hemos utilizado esta dicotomía teórica para distinguir entre las cuestiones, recordamos que ambos tipos de procesos, los formativos y los instructivos, son intrínsecos y se dan a la vez en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Educar es, como reconocimos, instruir y formar (Bautista, 2013).

8.2.5. Quinta cuestión de investigación

¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía ayudar a las personas diversas lingüísticamente a *aprender la L2* frente a las sesiones mediadas por el libro de texto?

8.2.5.1. Presentación de los datos de la quinta cuestión de investigación

Para responder a esta cuestión de investigación, comenzamos por exponer los datos que se relacionan con la metodología de enseñanza y aprendizaje del español como L2 que se llevó a cabo en las sesiones mediadas por el libro de texto. A continuación, y con la intención de poder compararlas, exponemos aquellos datos que reflejan la metodología de enseñanza y aprendizaje del español que se siguió durante las sesiones de foto-elicitación²²². Hasta ahora se han mostrado numerosos datos, al contestar a las anteriores cuestiones de investigación, que hacen referencia a la metodología de enseñanza y aprendizaje de la L2 en la clase de español para adultos migrantes del CEPA Villaverde. Por ejemplo, al mostrar los datos de la anterior cuestión de investigación, expusimos cómo se intentaba siempre añadir preguntas y actividades a los ejercicios del libro de texto, al preparar la sesión de cada día, para que los participantes pudiesen compartir experiencias y conocimientos relacionados con sus culturas de origen. Recogemos en este apartado, no obstante, aquellos datos que nos ofrecen nueva información, de manera concreta, acerca de la metodología de enseñanza y aprendizaje, desde el punto de vista de la mera instrucción de la lengua, y no desde el punto de vista de la dimensión formativa como en las tres primeras cuestiones de investigación, según se especificó en el apartado donde se exponían

²²² Recuérdese la distinción que hicimos al responder a la tercera cuestión de investigación, entre sesiones mediadas por el libro de texto y sesiones de foto-elicitación.

las cuestiones de investigación que sirvió de enlace entre el marco teórico y la metodología de esta tesis.

8.2.5.1.1. Sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje de la L2 en las sesiones mediadas por el libro de texto

En primer lugar, resulta interesante señalar el interés que el alumnado mostraba por trabajar contenidos relacionados con la gramática del español, en concreto, con la conjugación de los verbos. Esto se vio, por ejemplo, mientras realizábamos un ejercicio del libro de texto, al preguntarles si el español les parecía una lengua fácil o difícil. Los alumnos/as contestaron, tal y como anoté en el diario de investigación, que “es difícil la gramática, especialmente la conjugación de los verbos, pero dicen que leerlo no les resulta tan difícil, que comprenden lo que leen” (diario de investigación, 28/10/2015). Gracias a la detección de esta necesidad del alumnado, se incidió de manera especial en los contenidos relacionados con la conjugación de los verbos en lengua española y otros aspectos de la gramática, tal y como evidencia el siguiente fragmento:

«Hoy hemos visto en clase el pretérito perfecto compuesto. Hacemos algunos ejercicios y vemos las terminaciones de los participios para los verbos regulares: -ar, **-ado**; -er, -ir, **-ido**. También vemos los participios irregulares: “escribir-escrito; hacer-hecho; ver-visto” etc. Escribo en la pizarra una frase tipo que combina el presente de indicativo (que ya deben manejar) y el pretérito perfecto compuesto: “Habitualmente como a las 14:30 de la tarde, pero hoy he comido a la 13:00”. Les pido que hagan una frase con este modelo, pero con diferentes verbos. Luego el ejercicio del libro les pide que hagan cuatro frases con este modelo.» (Diario de investigación, 03/02/2015).

En relación a la enseñanza de la conjugación de los verbos en español, recogí en el diario de investigación mis reflexiones acerca de la utilidad de enseñar estos contenidos al alumnado:

«Ahora escribiendo el diario de investigación, un día más tarde, reflexiono sobre cómo me sentía ayer explicando el pretérito perfecto. Me sentía bien, sentía que lo que les explicaba era útil para sus vidas, era una instrucción necesaria para aprender bien el español y siempre mientras escribía en la pizarra, me acordaba de la frase de Fátima del principio de curso, exactamente del 6 de noviembre: “deja la política, queremos verbos”.» (Diario de investigación, 05/02/2016)

Ese mismo día, practicando uno de los pretéritos, pude reflexionar sobre una carencia en mi docencia, en relación al hecho de escribir poco en la pizarra, gracias a que Diaraye utilizó un ejercicio de clase para expresar esta queja, tal y como recoge el diario de investigación de ese día de febrero, concienciándome, gracias a la misma, de que debía escribir más en la pizarra:

«Diaraye, al leer en alto una de las frases que ha escrito para practicar el pretérito perfecto compuesto, dice: “Habitualmente Borja no escribe mucho en la pizarra pero hoy sí ha escrito mucho”. Esto me hace reflexionar y decidir que debo escribir más en la pizarra. Si no lo hago no es por pereza, sino porque me parece que se pierde tiempo y me da miedo perder la atención de las alumnas al tener que darles la espalda. Además, Fátima dice que es mejor que escriba en la pizarra porque así ven cómo se escriben palabras, verbos, etc., que solo han oído pero nunca han tenido la oportunidad de leer.» (Diario de investigación, 05/02/2015).

La transcripción de la sesión mediada por el libro de texto grabada en vídeo para su análisis e interpretación, en la que se realizaron dos ejercicios de gramática sobre los pretéritos en español, indica en el mes de abril había corregido este error, ya que en esta sí fui escribiendo en la pizarra todas las respuestas que los alumnos/as me iban dando (sesión mediada por el libro de texto, 28/04/2015). La transcripción de esta sesión también nos ofrece información sobre la forma en que corregía a los alumnos y alumnas. Por ejemplo, cuando Diaraye entonó erradamente el acento del verbo “llamar” (al haberlo conjugado en la primera persona singular del pretérito indefinido de

indicativo), le corregí de tal manera que pudiese ser ella misma quien se diese cuenta de su error y pudiese por lo tanto subsanarlo, tal y como muestra el siguiente fragmento de la transcripción de aquella sesión:

«Diaraye: ... las entradas para el concierto. Me llamo ayer para invitarme...

Borja: Me lla-...

Diaraye: -mó... Me llamó ayer para invitarme.» (Sesión mediada por el libro de texto, 28/04/2015).

En la corrección de otro ejercicio con la misma alumna se observa cómo, aunque en ocasiones podía ser más explícito al corregir al alumnado –señalando dónde se encontraba la clave para que la persona enmendase el error–, siempre intentaba que fuese el propio alumno o alumna quien se diese cuenta del mismo y lo solventase por sí mismo/a, tal y como muestra el siguiente fragmento:

«Diaraye: He preparado frijoles, porque tú el otro día preparó lentejas.

Borja: ¿Porque tú...?

Diaraye: El otro día... pre-pa-ró²²³.

Borja: Pero tú no es preparó. Es él...

Diaraye: ¡Ah...! Sí...

Borja: Prepa...

Diaraye: Pre-, ¡pre-pa-raste!

Borja: Eso es...» (Sesión mediada por el libro de texto, 28/04/2015).

Por otro lado y tal y como hemos narrado en el capítulo sobre metodología, se decidió, antes de comenzar el curso, utilizar un libro

²²³ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Borja, sonriente, niega con la cabeza, expresándole a Diaraye que el verbo no estaba bien conjugado. (Vídeo, minuto 11. Minuto 10:30).

de texto para la docencia de la materia. En relación con esto, los datos revelan que los alumnos y alumnas reconocieron, hacia el final del curso, la utilización del libro de texto como una buena elección por parte del profesor. Mientras hablábamos de la metodología que se había seguido, ya en una de las últimas sesiones del curso, Mandeep comentó que el profesor del año anterior se limitaba a repartir fichas de trabajo individuales y que “no les explicaba cosas” (diario de investigación, 02/06/2015). A propósito de este comentario, les pregunté acerca del método que preferían, si trabajar con fichas de manera individual o seguir un libro de texto, todos a la vez, tal y como habíamos hecho nosotros/as en clase. A continuación se recoge el fragmento del diario de investigación que registra la opinión de varias de las alumnas al respecto de esto:

«Diaraye da un buen argumento a favor del método “libro de texto”, que es que, en una clase de idioma, es importante poder comunicarse con los compañeros/as, y que en el método de las fichas, no se hace, ya que cada uno trabaja con su ficha individualmente, y que con el libro de texto es más divertido y ameno, y pueden hablar e interactuar entre ellas, lo que es necesario. Mandeep y Laila parecen estar muy de acuerdo con esta opinión. Mandeep dice que es mejor ir a la vez porque así se pueden ayudar entre ellas (aprendizaje colaborativo).» (Diario de investigación, 02/06/2016).

Además de seguir el libro de texto, se preparaban también algunos juegos y fichas para complementar los contenidos y reforzar los aprendizajes que íbamos viendo en el mismo. Este fue el caso, por ejemplo, del “juego del calcetín” que se realizó para practicar los participios. Este juego consistía en que, para preguntarles por el participio de algún verbo, les lanzaba un par de medias de fútbol de color naranja enrolladas, a modo de pelota, a la vez que decía el infinitivo de un verbo, y quien la recibía debía decir el participio del mismo (diario de investigación, 26/02/2015). También preparaba fichas para que practicasen en la clase los contenidos que veíamos

en el libro de texto²²⁴. El siguiente fragmento recoge mis impresiones al respecto de estos recursos didácticos:

«Hoy he preparado un juego para practicar los participios y así practicar el pretérito perfecto compuesto. Consiste en lanzarle a una alumna o alumno unos calcetines enrollados y decir una verbo, entonces el que lo recibe tiene que decir el verbo en participio. Por ejemplo: “decir-dicho”, “poner-puesto”, “escribir-escrito”, etc. Parece que les ha gustado, así que debo hacer más este tipo de ejercicios en clase. También he preparado una ficha para que practicasen “muy-mucho”, y también les ha parecido bien. Como digo, debo preparar juegos, fichas y ejercicios para practicar los contenidos que ya hemos visto.» (Diario de investigación, 26/02/2016).

Incluso, algunos días se dedicaron expresamente al repaso de los contenidos que habíamos ido viendo en el libro de texto, realizando los alumnos/as fichas de ejercicios preparadas *ad hoc*, tal y como registra el siguiente fragmento del diario de investigación:

«Hoy hemos pasado casi toda la clase haciendo fichas de repaso de contenidos que ya hemos visto en clase. Una ficha era para practicar el ser o estar y lo han hecho bastante bien. Otra ficha era para practicar el pretérito perfecto compuesto y el simple, pero el simple todavía no lo hemos visto, así que me he adelantado. Les ha parecido duro, lógicamente, menos a Anna, quien sí que lo ha estudiado antes. También hemos jugado al calcetín naranja con los imperativos.» (Diario de investigación, 05/03/2015).

En relación al estilo docente, en ocasiones escenificaba de forma teatral las explicaciones, cuando me preguntaban, por ejemplo, acerca del significado de algunos adjetivos calificativos, tal y como muestra el siguiente fragmento: “Me gustan estas preguntas porque

²²⁴ Debemos aclarar que este tipo de recursos didácticos (juego, fichas complementarias, etc.) no se dieron en todas las sesiones, sino que se utilizaban de manera aleatoria en función de las necesidades de cada contenido instructivo.

pienso que voy a tener que representar de forma teatral alguno, para apoyar la explicación, y me parece divertido de explicar. Salen adjetivos como ‘mentiroso’, ‘generoso’, ‘cariñoso’, ‘pacífico’” (diario de investigación, 28/10/2014). Los datos muestran que nos divertíamos en estos momentos de la clase, como cuando, al estar estudiando en el libro de texto los verbos pronominales (acciones cotidianas como levantarse, lavarse los dientes, peinarse, etc.), les pedí que los representasen ellos mismos con una acción, pero sin hablar, participando yo mismo también en la dinámica. Tal y como recogí en el diario de investigación de aquel día de noviembre: “Esta es una parte bastante divertida de la clase. Todas se ríen cuando represento la acción: ‘ ducharse’, entrando primero a la ducha, dando el agua, luego duchándome... Fátima me dice ‘eres un artista’ ☺” (Diario de investigación, 25/11/2014).

Con relación a esta idea, aunque los datos hasta ahora mostrados pueden ofrecer una idea más o menos clara de mi estilo docente, exponemos a continuación un fragmento del diario de investigación recogido un martes del mes de febrero, que arroja más información acerca del mismo:

«Hoy le he tenido que “llamar la atención” a Anna, Sana y Laila porque estaban hablando mucho mientras otra persona hablaba... Nunca o casi nunca mando callar porque son adultos y, o no se necesita, o considero que deben ser lo suficientemente maduros como para saber estar en clase sin que se les tenga que decir. Hoy les he dicho, en plan de broma: “niñas niñas...”» (Diario de investigación, 03/03/2015).

También en relación con el estilo docente, el diario de investigación recoge mis reflexiones y mis sentimientos sobre un aspecto relacionado con la educación no formal de adultos. En diferentes momentos del curso se dio el caso de tener que repetir la explicación de algunos contenidos gramaticales varias veces debido al absentismo:

«Hay una cosa que me frustra un poco y es cuando tengo que explicarle a un alumno o alumna algo que hemos trabajado en clase porque esa persona ha faltado durante los días que hemos explicado tal contenido. Me ha pasado bastantes veces y siempre tengo la paciencia para explicárselo de nuevo a la persona sin mayor problema. Hoy por ejemplo, le he tenido que explicar a Mandeep el pretérito perfecto compuesto, después de haberlo estado trabajando durante bastante tiempo con el resto de la clase. Esta es una clara desventaja de que la asistencia no sea obligatoria.» (Diario de investigación, 05/03/2013).

Aunque, como registra el anterior fragmento, podía llegar a ser frustrante el hecho de tener que repetir las explicaciones debido al absentismo de parte de los alumnos/as, ellos mismos reconocieron esta labor por mi parte, tal y como se recoge en el diario de investigación de un día de mayo:

«Laila me dice que yo explico bien, que me tomo tiempo para explicar cuantas veces sea necesario un contenido gramatical u otro. Le digo que se lo agradezco. Ella me dice que en otro centro, la profesora no lo explicaba dos veces cuando le decían que no entendían algo.» (Diario de investigación, 05/05/2016).

Esto fue también reconocido por Ahmed, mientras realizábamos una de las últimas sesiones del curso que se dedicó específicamente a reflexionar sobre las sesiones de foto-elicitación. El siguiente fragmento de diálogo recoge la opinión de Ahmed hacia mi estilo docente:

«Ahmed: Yo pensar eh, una cosa. Y... a mi profesor. El el profesor esta muy bueno para esto.

Todas: (Ríen).

Ahmed: Aquí todo... estudiante, cuando no puede hablar, no entiende una cosa. Y... no puedo hacer, tiene trabajo. Tiene mucho... ayudante.

Borja: ¿Mucha paciencia?

Anna: Uhm...

Ahmed: Pasiensia. Eso es. Ejemplo para tiene este vídeo. Explicación. Como... ¿cómo dice *word by word*?

Borja: Palabra por palabra.

Ahmed: Palabra por palabra. Así, eso es.

Borja: Gracias.

Todas: (Ríen).

Borja: Para mí es un cumplido eso Ahmed.» (Sesión de video-reflexión del 19/05/2015).

Recogemos a continuación el último fragmento en relación con esta idea. Este pertenece a la sesión de vídeo-reflexión en la que dialogamos sobre las sesiones de foto-elicitación, pero también acerca de cómo se había desarrollado el curso y, en el caso de este fragmento en concreto, en relación a mi estilo docente en comparación con el del curso anterior:

«Borja: Eso es... eso es. Que hay muy poco tiempo para muchos ejercicios eso es verdad. Yo también me doy cuenta. Intento... llevar un ritmo...

Diaraye: Uhum.

Borja: Ni muy rápido, ni muy despacio también que yo vea que vais, entendiendo etcétera. Pero es difícil.

Diaraye: Pero es muy interesante porque... no quiero decir... había un profesor el año pasado mucha gente han dejado la clase porque estaba muy aburrido.

Anna: (Ríe).

Diaraye: Eh, es verdad porque he, he encontrado una persona me dice que está haciendo el curso aquí. La primera question era, la primera pregunta era “¿Con quién? Eh... Borja”. “No, había un el año pasado era muy aburrido”. Entonces ves que era más mayor.

Anna: (Ríe).

Diaraye: Porque lo conocía un poco, era muy mayor.

Borja: Ahá.

Diaraye: Entonces, creo que es muy interesante.

Borja: Sí.

Diaraye: Más interesante.» (Sesión de vídeo-reflexión del 19/05/2015).

En relación con la metodología de enseñanza, las alumnas y alumnos de mayor dominio del español me ayudaban, en algunos momentos de la clase, con las explicaciones sobre el significado de algunos términos. Cuando, por ejemplo, una alumna marroquí preguntaba por el significado de una palabra, Fátima, que tenía un buen conocimiento del vocabulario en español, lo traducía directamente a su lengua materna, ahorrándome la explicación, tal y como recoge el siguiente fragmento del diario de investigación:

«Se ha dado varias veces la situación en clase de Fátima, alumna marroquí que sabe más español que algunas alumnas paisanas suyas, en que, al intentar yo explicarles una palabra del vocabulario español, por ejemplo alguna verdura o fruta, ella rápidamente se lo traduce y me ahorra la explicación, momento en el cual yo se lo agradezco. Esto, como digo, es la tónica normal en las clases²²⁵» (Diario de investigación, 09/01/2015)

Es relevante explicar que era en favor del interés docente el fomentar la enseñanza y el aprendizaje entre los alumnos y alumnas, pidiendo incluso a aquellos/as que tenían un mejor dominio del idioma que por favor ayudasen a los/as que presentaban un nivel más bajo, tal y como muestra los siguientes fragmentos: “También le digo a Ahmed que el próximo día se siente al lado de Anna, por ejemplo, o de Irina, si viniese a clase, porque ellas tienen un mejor nivel y una actitud servicial y pueden ayudarle, explicándole lo que no entienda.” (Diario de investigación, 11/11/2014); “Diaraye le explica, durante un ejercicio de la clase, la irregularidad de algunos verbos a Ahmed. Les dejo hacer y me parece bien que sea así, que hablen entre ellos, que una explique y el otro le escuche...” (Diario de investigación,

²²⁵ En este caso, el investigador se refería a las sesiones mediadas por el libro de texto.

19/02/2015). Los participantes, según pude conocer al principio de curso, no practicaban el idioma español en sus casas, tal y como recoge el siguiente fragmento del diario de investigación:

«Les pregunto a las alumnas y alumnos que quién habla español en casa y nadie contesta. ‘Por eso venimos a clase de español’ dice Fátima. Les comento que por eso hacemos ejercicios de hablar en parejas o en grupo, porque si esta es la única oportunidad que tienen de hablar español a la semana, mejor practicarlo entre ellos que no solo conmigo, como profesor.» (Diario de investigación, 23/10/2014).

Resulta interesante para el posterior análisis comentar que los hijos/as de los alumnos/as sí que hablaban español, tal y como se recogió en el diario de investigación, cuando les pregunté a los alumnos/as acerca del idioma que hablaban con sus hijos:

«Diaraye me dice que habla en pular con ellos, y muy poco en francés, aunque ellos saben español perfectamente. Sana dice que ella habla en árabe con ellos y que su padre habla un poco de su dialecto bereber con ellos. Además, dice, hablan español y aprenden inglés en el colegio.» (Diario de investigación, 17/02/2015).

También les dejaba hablar sobre sus asuntos personales siempre que se daba la oportunidad, tal y como registra el siguiente fragmento del diario de investigación de un martes de enero en el que Mandeep había entrado en el aula algo más tarde que sus compañeras:

«Se sienta al lado de Sana, con quien parece tener confianza, y les oigo que están hablando de sus cosas en un tono muy amable. Les dejo que hablen... que practiquen, en vez de interrumpirlas para decirle a Mandeep por dónde vamos. Cuando acaban, me acerco y le digo a Sana que le explique a Mandeep por dónde van. Así mejor, practican la lengua, aprendizaje entre iguales, horizontal...» (Diario de investigación, 13/01/2015).

En relación con la expresión y la comprensión oral, me fui dando cuenta a lo largo del curso de la importancia de la fonética en relación al aprendizaje de una lengua. Es decir, la correcta o incorrecta pronunciación de las palabras, y, en particular, de las vocales, podía significar la comprensión o incomprensión del mensaje. Este fue el caso, por ejemplo, de Harsha, a quien entendí “pecera” en vez de “pizarra”:

«Sobre todo, les recuerdo que es importante pronunciar bien las vocales en español, porque si no se puede decir una palabra completamente diferente, como en el caso de “pecera-pizarra” (que dijo Harsha). No es tanto problema el cambio de la “r” o la “rr” como lo es la “e” por la “a”.» (Diario de investigación, 11/11/2015).

A propósito de los aspectos relativos a la fonética en la L2, el diario de investigación revela que fue un elemento del aprendizaje de la L2 del cual desconocía su importancia antes de comenzar a enseñar español, dándome cuenta de su relevancia en la misma práctica docente, tal y como recoge la siguiente reflexión registrada uno de los últimos días del curso:

«Una de las cosas que he aprendido como profesor este año es que la fonética, la correcta pronunciación de las sílabas y en el caso del español, sobre todo, de las vocales, es de extrema importancia para la buena comunicación porque cambiar una vocal puede suponer decir una palabra de significado distinto (...) Me doy cuenta ahora de que no es un aspecto al que le haya dado mucha importancia desde el principio y que debería haber trabajado más estos aspectos de forma concreta, en vez de esperar que la fuesen mejorando de manera natural, como por “ósmosis”, al vivir en España.» (Diario de investigación, 12/05/2015).

Por otro lado y, en relación con la lectoescritura, se les pedía a los alumnos que leyesen en alto, de manera voluntaria, algún fragmento de los textos o los enunciados de los ejercicios del libro con el que trabajábamos. No obstante, también se les animó a leer fuera del

contexto de la clase desde el inicio del curso, como demuestra este fragmento del diario de investigación de octubre:

«Les recomiendo leer lo que sea en español, pero leer. Sean libros, artículos de revistas, periódicos, lo que ellos quieran, que sea de su nivel, pero que lean y apunten las palabras que no conozcan para buscarlas en el diccionario.» (Diario de investigación, 28/10/2015).

Además, les propuse que escribiesen sobre cualquier tema de manera voluntaria, en sus casas, fuera del horario de clase. Algunas alumnas lo hicieron, tal y como se registró en el diario de investigación de dos días de finales de noviembre:

«Me sorprende y me alegra cuando Diaraye y Meliou me entregan unas hojas con algo que han escrito, cada una. Es cierto que les dije en anteriores sesiones que si querían escribir algo, tema libre, que me lo podían dar y yo lo corregía.» (Diario de investigación, 25/11/2014).

«Le dije a Anna que si quería practicar la escritura en español, podía escribir lo que quisiese y yo lo corregiría. Unos días después se lo dije también al resto de la clase, que me podían entregar algo que escriban y yo se lo corregiría. El día 25 de noviembre Meliou y Diaraye me trajeron algo escrito y yo se lo corregí y hoy han sido Sonya y Anna.» (Diario de investigación, 27/11/2014).

También, al terminar cada unidad didáctica del libro de texto, se les repartía a los alumnos/as las hojas fotocopiadas correspondientes del libro de ejercicios, para que practicasen y repasasen en casa los contenidos que habíamos trabajado en la misma. La realización de estas tareas para casa no era obligatoria, tal y como registré en una reflexión personal al respecto de este tema, hacia el final de curso:

«De hecho recuerdo que, a principios de curso, les dije que yo les consideraba adultos y que no creía que debiera obligarles a traerme la tarea, sino que creía en su propia responsabilidad para su autoaprendizaje.» (Diario de investigación, 28/05/2015).

En relación con lo anterior, Sana explicó en enero que no tenía tiempo en casa para realizar las tareas que yo les entregaba: “En un momento de la clase les digo que pueden acabar en casa el ejercicio que están realizando, a lo que Sana dice: ‘no tengo tiempo en casa’.” (Diario de investigación, 27/01/2015). A propósito de las tareas para casa y en relación también con el absentismo, registré en el diario de investigación, ya hacia el final del curso, mis impresiones en cuanto a la responsabilidad del alumnado con su propio proceso de aprendizaje, reconociendo, por otro lado, las dificultades que parte del alumnado podía haber tenido para asistir a la clase regularmente, o para haber realizado las tareas en casa, tal y como muestra el siguiente fragmento del diario de investigación:

«Son pocas las personas adultas que han sido responsables, desde mi punto de vista, al venir a clase y hacer sus tareas: Laila, Anna y Diaraye. Aunque también entiendo, por ejemplo, a Fátima y Sana, quienes dejaron de venir por no tener a nadie con quien dejar a sus hijos y sus maridos estar trabajando mientras.» (Diario de investigación, 09/05/2015).

No obstante, y, sin poder obviar la situación individual de cada alumno/a, resulta importante señalar que hacia el final del curso fui consciente de la importancia de la realización de estos ejercicios para casa y de la asistencia más regular, tal y como registré el 28 de mayo:

«Corrigiendo los ejercicios de Diaraye, observando cómo los hace de bien y pensando en cómo se expresa de bien también oralmente en clase cuando hablamos y lo que ha mejorado, me doy cuenta de la gran importancia del trabajo en casa para la mejora de su nivel de dominio del idioma, ya que 4 horas de instrucción semanales no puede ser suficiente para aprender un idioma cuando tampoco están totalmente sumergidos en ambientes en los que se hable la lengua diana.» (Diario de investigación, 28/05/2015).

Por último, mostramos a continuación algunos fragmentos del diario de investigación que creemos importante recoger para el

posterior análisis. Por ejemplo, resulta relevante señalar que a los alumnos/as parecían gustarle aquel tipo de ejercicios del libro de texto en el que se les interrogaba sobre sus lugares de origen, tal y como muestra el siguiente fragmento²²⁶:

«En la página 91 del libro hay un ejercicio que he marcado como “interesante” al preparar la clase. En él hay unas frases sobre costumbres españolas y luego se les pide a los alumnos y alumnas que digan si en su país es igual, parecido o diferente. Las cuestiones son: “Abren las tiendas de 10 a 2 y de 5 a 8h”; “Mediodía se refiere a la hora de comer (14-16 h)”; No está bien preguntar cuánto gana la gente”; “Si vamos a visitar a alguien le llevamos un detalle”; “Cuando un grupo de amigos toma algo en un bar, uno de ellos invita (paga)”; “Decimos ‘buenas tardes’ hasta que llega la noche, independientemente de la hora”. Este ejercicio parece gustarles a las alumnas, como luego dice Anna, que ha sido el que más le ha gustado de la unidad.» (Diario de investigación, 22/01/2015).

Ese mismo día, registré en el diario de investigación mi reflexión acerca de este tipo de ejercicios, en que los participantes podían compartir conocimientos y experiencias relacionadas con sus países de origen:

«Creo que estos ejercicios en los que podemos hablar sobre nuestros países, nuestras costumbres, nuestras culturas, y compararlas, son los que más nos gustan a todos, porque aprendemos al intercambiar estos conocimientos y porque tenemos la oportunidad de hablar de nuestros países, de nuestras culturas, de nuestra identidad al fin y al cabo.» (Diario de investigación, 22/01/2015).

²²⁶ En relación con lo anterior, al contestar a la anterior cuestión de investigación explicamos que al preparar cada sesión se añadían preguntas acerca de las culturas y lugares de origen de los participantes, o se les cuestionaba acerca de sus lenguas de origen, por ejemplo si estas utilizan las tildes o el modo formal e informal, como en el español.

Para finalizar este grupo de datos, mostramos a continuación aquellos que registran una de mis preocupaciones como profesor de español: el nivel de dominio de la L2 de Ahmed y su falta de mejora en el transcurso de las clases. Estos muestran mis conjeturas acerca del nivel escolarización previa de Ahmed, tal y como registré en el diario de investigación del último día de clase de enero:

«Algo en lo que me vengo fijando desde el punto de vista de la instrucción es que el nivel de escolarización previa es un factor bastante determinante del éxito en el aprendizaje de la segunda lengua. Esto lo sé gracias a la lectura de la literatura especializada. En mi caso, me fijo en que a Ahmed le cuesta seguir el ritmo de la clase porque tarda mucho más que las demás alumnas.» (Diario de investigación, 29/01/2015).

Sin embargo, también recapacité sobre la posibilidad de que la lengua en que cada uno/a de mis alumnos/as habían sido alfabetizados fuese un factor condicionante para el éxito en el aprendizaje del español, tal y como registré en el diario de investigación de aquel preciso día:

«Ahmed escribe con mayúsculas y bastante lento. Si tiene que copiar algo del libro, se fija mucho, no retiene... aunque también es importante señalar que las demás alumnas conocían el alfabeto latino mientras que él no, y sea esta la causa por la que tarda tanto. El caso es que este ritmo lento escribiendo le hace quedarse atrás en la mayoría de los ejercicios.» (Diario de investigación, 29/01/2015).

Si Ahmed era el alumno que más tiempo tardaba en asimilar los conocimientos y los contenidos que íbamos estudiando y que presentaba un nivel de dominio del idioma más bajo, Anna se encontraba en el extremo opuesto. Tal y como narramos al hablar de los participantes de este estudio de caso, Anna había estudiado traducción en la universidad en su país de origen, Ucrania, siendo el idioma español una de sus materias. A colación de lo anterior, en la sesión del cinco de mayo recogí en el diario de investigación una

conversación en la que Ahmed le explicaba a Diaraye, en tono desenfadado, que tenía una “guerra de idiomas” en su cabeza:

«Ahmed le explica a Diaraye que tiene una “guerra de idiomas” en su cabeza, entre el bengalí, su lengua materna, el inglés, que aprendió en la escuela, y ahora el español, que puja por entrar pero dice que los otros dos idiomas no le dejan. Además, pienso, sabe algo de italiano, lo que le produce también interferencias para aprender español porque lo mezcla. En un momento de la sesión Ahmed dice “aida” en vez de “ida”, es decir, dice la “i” en español como se pronunciaría en inglés “ai”. Es un claro ejemplo de la guerra de idiomas que tiene en su cabeza. El caso es que, creo, no tiene bien asentados los demás idiomas, como por ejemplo el inglés o el italiano, y por eso “sufre” esta guerra de idiomas en su cabeza.» (Diario de investigación, 28/04/2015).

Antes de continuar, sintetizamos a continuación aquellos elementos recogidos en el presente apartado, que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje de la L2 y que caracterizaron las sesiones mediadas por el libro de texto:

1. *Aspectos lingüísticos*: hemos expuesto los datos que se relacionan con la enseñanza y aprendizaje de la gramática, la expresión oral y escrita y la lectoescritura del español como L2²²⁷.
2. *Metodología de instrucción*: también hemos hecho referencia en los datos de este apartado a las estrategias de enseñanza por parte del profesor:
 - Utilización del libro de texto: elemento clave que mediaba en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la L2.

²²⁷ Recordamos que los aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del vocabulario, desde la dimensión instructiva, serán debidamente analizados en la sexta y última cuestión de investigación.

- Escritura en la pizarra: para que los/as alumnos/as pudiesen ver cómo se escribía una u otra palabra. Esta fue, según se observa en los datos, una acción que el profesor no realizaba habitualmente desde el inicio del curso, sino que necesitó de la orientación de los propios alumnos/as para llevarla a cabo.
- No corrección directa de los errores: el profesor intentaba que fuese el alumno/a quien se diese cuenta de su error, mostrándolo pero no corrigiéndolo de manera directa.
- Estilo docente lúdico: por ejemplo, realizando representaciones teatrales para explicar los verbos pronominales o juegos para reforzar los aprendizajes.

8.2.5.1.2. Sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje de la L2 en las sesiones de foto-elicitación

En anteriores cuestiones de investigación hemos argumentado cómo las fotografías servían para provocar la comunicación entre los participantes de las sesiones de foto-elicitación, así como el hecho de que servían, además, para fijar los temas sobre los que se hablaba en las mismas. También, hemos mostrado que la participación y las interacciones entre los participantes fueron más prolíficas en estas sesiones que en la sesión mediada por el libro de texto que se grabó para su estudio. Recogemos a continuación aquellos datos que revelan información concreta sobre cómo era la metodología de enseñanza y aprendizaje del español en las sesiones de foto-elicitación.

En primer lugar, los datos muestran que, en diferentes ocasiones, los alumnos/as se autocorregían cuando cometían algún error al hablar en la L2, como por ejemplo, durante la segunda sesión de foto-elicitación, mientras dialogábamos sobre la fotografía de La Dame du Mali que había traído Diaraye para hablar sobre su país de origen (ver fotografía 2.1.2.1.), tal y como se recoge en el siguiente

fragmento de la transcripción del vídeo que registró la sesión, en el que aún los participantes realizaban hipótesis acerca de qué podía ser la figura que aparecía en la imagen:

«Ahmed: Tal vez esto una cosa *isola*²²⁸.

Borja: ¿Una cosa?

Ahmed: Isol... I... Isla.

Borja: Ah, isla, que dice que es una isla.» (Sesión de foto-elicitación del 29/01/2015)

Aunque Ahmed se había confundido diciendo “isola”, rápidamente se autocorrigió y dijo la palabra correcta “isla”. Algo similar sucedió en la séptima sesión de foto-elicitación, mientras dialogábamos sobre la fotografía que había traído Diaraye para hablar de su familia, hablando, en este momento concreto, sobre los vestidos que llevan las personas que se ven en la imagen (ver fotografía 2.1.7.1.).

«Diaraye: Sí, es típico. Todo es típico... es natu... natu... ¿Cómo se dice...?

Borja: Ah, eso es...

Diaraye: ¡Tradicional! es tradicional.

Borja: Es típico y tradicional²²⁹.

Diaraye: Uhum...

Borja: La vestimenta, tradicional.

Diaraye: Sí, sí...» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

Como se puede apreciar en el anterior fragmento, Diaraye fue a decir que los vestidos son “naturales”, pero se autocorrigió a sí misma

²²⁸ Isola es isla en italiano y se acentúa en la primera sílaba, igual que el sustantivo “isla” en la lengua española.

²²⁹ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Borja escribe en la pizarra a la vez que dice en alto esta palabra. (Vídeo 7. Minuto 03:30)

sobre la marcha tras preguntar en alto (“¿Cómo se dice...?”), expresando que los vestidos son “tradicionales”, reforzando yo, además, el adjetivo correcto (“tradicional”) para el sustantivo “vestimenta”. Una situación similar se dio con idéntica protagonista y en la misma sesión de foto-elicitación, al estar explicando esta una de las tradiciones de vestimenta de su país en las bodas:

«Diaraye: La gente siempre... pero ¿sabes? eh... siempre cambian después tu vestido por uno... ¿Cómo se dice?»²³⁰

Borja: ¿Un pañuelo? No...

Diaraye: Pero ese pañuelo hay que...

Anna: Cinturón...

Borja: Un pareo...

Diaraye: Sí, muy grande...

Laila: Muy grande y... eh... *com ça*.

Diaraye: Uhum...

Borja: Un nudo. Se hace un nudo...

Laila: Sí...

Diaraye: Siempre cambian, cuando tú te casas...t, cuando tú te casas²³¹, siempre cambia la ropa para esa ropa. Eso es, tradicional.» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

Aunque Diaraye fue a conjugar de manera incorrecta el verbo “casarse” (“cuando tú te casas...t”), se autocorrigió sobre la marcha (“cuando tú te casas”), conjugándolo de manera correcta.

²³⁰ En el vídeo que registra la sesión, se observa que Diaraye le pregunta algo a Laila en francés y siguen hablando en esta lengua durante algunos momentos (Vídeo 7. Minuto: 07:31ss).

²³¹ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Diaraye es consciente de que iba a cometer un error y, al conjugar bien el verbo, sonríe y mueve su mano derecha a la vez, marcando cada palabra del enunciado correcto. (Vídeo 7. Minuto 08:00).

Por otro lado, los datos muestran que los participantes se ayudaban entre ellos/a, corrigiéndose, en ocasiones, cuando uno de ellos cometía un error al hablar en la L2. Mostramos a continuación una serie de ejemplos que ilustran esta idea. Por ejemplo, Fátima corrigió a su paisana Laila, cuando esta eliminó la primera “n” de la palabra “invierno”, al estar hablando sobre la fotografía que había traído Sana, donde veía la plaza de Yamaa el Fna de Marraquech (ver fotografía 2.1.3.1.):

«Laila: Y la temp... la temperatura como Madrid, en invierno mucho frío...

Fátima: ¡En invierno!

Laila: En invierno, mucho frío... y verano mucho calor» (Sesión de foto-elicitación, 05/02/2015).

Dos situaciones similares se dieron al estar visionando la fotografía del Templo Dorado que había traído Mandeep para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.5.1.). En la primera, Anna corrigió a Laila, quien confundió la palabra “pierna” con “piedra”, al preguntar yo que cómo se traducía al español la palabra inglesa “leg”:

«Mandeep: Es natural... Mi hermano también pelo largo conmigo mi... mi... XXX, por la... *leg*.

Borja: ¿Cómo se dice *leg*...?

Laila: Piedra...

Anna: Pie... Pierna...

Laila: ¡Pierna!

Mandeep: ¡Pierna!» (Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015).

En esa misma sesión, Ahmed, casi por primera vez en todo el curso, corrigió a una compañera, lo que provocó que Sonya le felicitase por ello, provocando la risa de los contertulios, tal y como se registró:

«Mandeep: Yo voy... aquí y... en frente de Gurú Grand Sahib... yo rezar y... dinero.

Borja: A ver... otra vez igual... Yo rezar ¿cómo es el verbo? Yo...

Ahmed: Rezo²³²...

Mandeep: Rezo.

Sonya: ¡Bravo Ahmed...!

Todos: (Ríen).» (Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015)

En otra ocasión, fue Anna la que corrigió a Ahmed, quien había dicho la palabra “príncipe” en lugar de “principal” mientras hablaba sobre la fotografía que había traído de la boda de su hermana, reforzando yo más tarde la corrección que le había hecho su compañera (ver fotografía 2.1.12.1.):

«Ahmed: Pero segundo día. Pero príncipe día. Esta un poco más...

Anna: Principal...

Borja: Quieres decir, espera un momento, ¿el segundo día es el día principal?

Ahmed: Sí.

Borja: Claro, pero “principal”.

Ahmed: Principal, sí.» (Sesión de foto-elicitación del 05/05/2015).

En aquella misma sesión, ante la interrupción que le hice a Ahmed por haber cometido de nuevo un error que ya venía cometiendo (decía el verbo “tener” en vez de “estar”), esta vez fue Laila quien corrigió el tiempo verbal correcto para la frase que aquel estaba diciendo, al estar hablando de una de las mujeres que se veían en la imagen:

²³² En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Ahmed murmura la respuesta correcta al yo preguntarle a Mandeep acerca de la conjugación correcta del verbo que está utilizando. (Vídeo 5. Minuto 16:15).

«Ahmed: Sí. Tiene casada.

Borja: ¡Eh! ¿Cómo que tiene?

Anna: (Ríe).

Laila: No. Está casada.

Borja: Está casada.

Ahmed: Está casada.

Borja: Eso es.» (Sesión de foto-elicitación del 05/05/2015).

Pero también, como profesor corregía los errores que los alumnos/as podían cometer. Por ejemplo, cuando Nadia se confundió en el tiempo verbal al realizarle una pregunta a Anna y yo le corregí, tal y como se observa en el siguiente fragmento de una de las sesiones de abril:

«Nadia: ¿Dónde vas?

Borja: ¿Dónde vas o dónde es la foto?

Nadia: Dónde vas.

Borja: Ah, bueno es verdad, dónde vas. ¿Dónde estabas yendo?»
(Sesión de foto-elicitación del 21/04/2015).

Sintetizamos a continuación aquellos elementos recogidos en el presente apartado, que se relacionan con la enseñanza y aprendizaje de la L2 y que caracterizaron las sesiones de foto-elicitación:

1. *Autocorrección*: se ha mostrado en los datos cómo los/as participantes se corregían a sí mismos al tener la oportunidad de expresarse de manera espontánea en relación a los contenidos de las fotografías.
2. *Aprendizaje horizontal entre el alumnado*: los/as participantes se ayudaron unos a otros, corrigiéndose cuando el compañero/a cometía un error al hablar en la L2.

3. *Corrección directa de los errores por parte del profesor*: el profesor también corregía de manera directa cuando un/a participante cometía un error de manera repetitiva.

Antes de continuar con el análisis e interpretación de los datos de esta quinta cuestión de investigación, resulta importante señalar que los datos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del vocabulario en la L2 serán debidamente analizados, de manera específica, en la quinta cuestión de investigación.

8.2.5.2. Análisis, interpretación y discusión de los datos de la quinta cuestión de investigación

Con el interés de confrontar la metodología de enseñanza y aprendizaje de la L2 entre las sesiones mediadas por el libro de texto, por un lado; y las sesiones de foto-elicitación, por el otro, realizamos a continuación un análisis comparado de los datos de los dos anteriores apartados.

8.2.5.2.1. Las sesiones de foto-elicitación fomentaban la práctica situada del aprendizaje, es decir, la práctica del enfoque comunicativo; mientras que en las sesiones mediadas por el libro de texto esta metodología se complementaba con la instrucción abierta de la L2

Antes de exponer los análisis comparativos entre la metodología de enseñanza y aprendizaje del español en una y otra situación educativa y de contestar así a la presente cuestión de investigación, debemos recordar la distinción que se hizo en el marco teórico entre los métodos de instrucción abierta y los métodos de práctica situada en relación a la alfabetización. Cope y Kalatzis (2009) distinguen en su artículo titulado “‘Multialfabetización’: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje”, entre una enseñanza tradicional de la alfabetización, a la cual denominan *instrucción abierta*, que considera que la mejor manera de enseñar el lenguaje es mediante la transmisión de las reglas lingüísticas gramaticales, frente a los métodos de *práctica situada*. Los métodos de práctica situada defienden, sin embargo, que la mejor manera de aprender una lengua es utilizándola a partir de su uso oral, a través de modelos de aprendizaje natural, es decir, mediante el *enfoque comunicativo*, que, según se expresó en el segundo capítulo, centra la enseñanza en la interacción personal y en las situaciones reales en las que las personas que estudian la L2 pueden verse, con el objetivo de hacerse funcionales en ella. Naturalmente, estos son modelos de enseñanza “perfectos” que nos ayudan a teorizar sobre los conceptos pero que,

en la práctica docente, tal y como vemos a continuación, no se dan de manera totalmente disgregada el uno del otro.

En primer lugar, debemos señalar que no se puede hablar de una única metodología de enseñanza y aprendizaje de la L2 en las sesiones mediadas por el libro de texto, sino que se utilizaron diferentes estrategias didácticas a lo largo de curso. Entre otras, distinguimos tres tipos: las magistrales o expositivas, las activas y las participativas²³³. Estas eran utilizadas dependiendo del contenido que se impartía, la destreza que se practicaba o el ejercicio que se realizaba, tal y como analizamos más adelante. El libro de texto fue, no obstante, el denominador común durante el curso, el principal material de apoyo para el aprendizaje y la práctica de las distintas destrezas que componen la competencia comunicativa. Este fue el elemento diferenciador básico de las sesiones mediadas por el libro de texto. Debemos también explicar que la utilización del libro de texto no implica, *per se*, la puesta en práctica de una u otra estrategia de enseñanza, sino que este puede ser utilizado de tal manera que se fomente el trabajo individual del alumnado, el trabajo colaborativo, o ambos.

En relación con la utilización de un libro de texto, los datos muestran que varias alumnas lo reconocieron como un mejor método que el de la realización de fichas de trabajo individuales durante la clase

²³³ De manera general, entendemos que las estrategias didácticas magistrales o expositivas son aquellas en las que el docente explica unos contenidos a los discentes, estableciendo unas dinámicas comunicativas unidireccionales y verticales: desde el profesor hacia los/as alumnos/as. Las activas son aquellas en las que el discente toma acción en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, buscando información sobre un tema y elaborando un trabajo sobre el mismo. Las participativas, por último, comprenden aquellas en las que los discentes son protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Estos construyen los aprendizajes de manera colaborativa, estableciendo dinámicas comunicativas multidireccionales y horizontales: desde el profesor hacia los/as alumnos/as, pero también desde estos hacia él/ella y entre los propios alumnos/as. Una importante diferencia entre las metodologías activas y las participativas radica en el tipo de relaciones cognitivas que se establecen en una y otra: *intra*-psicológicas, en el caso de las metodologías activas; e *inter*-psicológicas, en el caso de las metodologías participativas. Naturalmente, los anteriores son modelos teóricos “perfectos” no excluyentes entre sí que pueden darse de manera combinada a lo largo de un curso.

(método que algunas conocían por haberlo seguido el curso anterior). Mediante la utilización del libro de texto, dijeron, podían practicar la comunicación con sus compañeros/as, al contener ejercicios en los que debían hablar en parejas o en pequeños grupos, siendo esta una manera de aprender más divertida y amena. Además, Mandeep hizo referencia explícita, tal y como se anotó en el diario de investigación, al aprendizaje colaborativo, al decir que en su opinión es mejor la utilización del libro de texto porque, al trabajar sobre el mismo ejercicio, se podían ayudar entre ellas. En el caso de las sesiones de foto-elicitación, la principal herramienta que mediaba en la enseñanza del español como L2 fue, sin embargo, la fotografía personal. Pensamos que las sesiones de foto-elicitación fomentaban de manera natural una metodología de aprendizaje de la L2 que era demandada por los alumnos/as en las sesiones mediadas por el libro de texto, tal y como denota que los alumno/as aludiesen a la potencialidad de trabajar juntos/as como una bondad del libro de texto. Pensamos que este hecho justificaba que se realizasen las sesiones de foto-elicitación.

Se puede afirmar que, *tanto en las sesiones mediadas por el libro de texto como en las sesiones de foto-elicitación se fomentaba el aprendizaje horizontal entre el alumnado*. En el caso de las sesiones mediadas por el libro de texto, por ejemplo, al traducir las alumnas y alumnos de mayor dominio de la L2 algunas palabras del español a sus lenguas comunes, tal y como hizo Fátima en más de una ocasión; o al fomentar que los/as alumnos/as de mayor dominio de la L2 ayudasen al profesor en las explicaciones con los alumnos/as de menor dominio del idioma. Esto sucedió, por ejemplo, cuando Fátima corrigió a Laila al haber pronunciado esta de manera incorrecta la palabra “invierno”; o cuando Anna corrigió a Laila en la traducción de la palabra inglesa “leg”; o ayudando a una compañera en la correcta conjugación de un verbo, como hizo Ahmed con Mandeep, quien había conjugado de manera incorrecta la primera persona singular de indicativo del verbo “rezar”, etc. En relación con esto, es importante señalar la importancia que la práctica de las destrezas de comunicación oral, ya que, según reconocieron los propios alumnos/as, no practicaban el español en

sus casas. Se puede interpretar que solamente lo practicaban en contextos externos al aula y a sus hogares (cuando así sucediese: en el mercado, en el ambulatorio, en el trabajo...), reproduciendo los mismos errores en el lenguaje oral²³⁴. Diaraye dijo, en relación con esto, que en una clase de idioma es importante poder comunicarse con los compañeros (Diario de investigación, 02/06/2015).

En definitiva, lo anterior revela que *los alumnos/as reconocieron el enfoque comunicativo como una manera dinámica, amena y práctica de aprender la L2*. En relación con el enfoque comunicativo, tanto en las sesiones mediadas por el libro de texto, como, sobre todo, en las sesiones de foto-elicitación, la enseñanza se centraba en la interacción personal sobre situaciones reales (Baker 1997; Villalba y Hernández, 2000). El hecho de que se fomentasen los métodos del enfoque comunicativo o de práctica situada fue condicionado desde el inicio del curso, al decirles el profesor-investigador, ya en primer día de clase (pero no como única vez), que “todas las lenguas son bienvenidas en clase” y que podían hablar sus otras lenguas si así lo deseaban (diario de investigación, 07/10/2014). Recordamos que Baker (1997) señalaba que cuando se emplea la lengua materna en la enseñanza de la L2 a niños/as alófonos/as, existe la posibilidad de que se potencien la autoestima y el autoconcepto del niño. A la vista de los datos analizados, creemos que esto sucede de manera similar en la edad adulta. Es decir, pensamos que el hecho de que los alumnos-participantes se sintiesen libres de poder ayudarse unos a otros fomentaba el aprendizaje de la L2. Creemos que el hecho de poder ayudarse potenciaba el sentimiento de seguridad y autoestima necesario en los procesos de aprendizaje, al relacionarse/as los

²³⁴ El caso de Fátima es paradigmático de esto que ahora narramos. Aunque en el momento de realizar la investigación llevaba viviendo “muchos” años en España (diario de investigación, 21/10/2014), cometía errores gramaticales como conjugar de manera incorrecta la primera persona de indicativo de un verbo: “Eeeso es. Pero ahora...no me parece animales. Son... como... humanos pero no son humanos humanos de verdad pero... son... yo no sabe la palabra cómo decir en español. Como... pirámides así de faraña de... de...Egipto” (Sesión de foto-elicitación del 29/01/2015). Los casos de Mandeep o Meliou también son ilustrativos de esta idea: las dos presentaban un nivel de dominio del español bajo a pesar de llevar dos años viviendo en España.

alumnos/as de una manera natural, además de ver valoradas sus identidades de origen, como ya se argumentó.

Las sesiones mediadas por el libro de texto suponían para el alumnado el lugar ideal donde aprender acerca de aquellos aspectos de la lengua española que consideraban más difíciles, como por ejemplo la conjugación de verbos, y donde poder practicar el aprendizaje de tales conocimientos. *Los alumnos/as demandaron y valoraron los métodos de instrucción abierta, es decir, la enseñanza de aspectos relacionados con las reglas gramaticales de la L2.* Sin embargo, el fin último del aprendizaje de la L2 en adultos migrantes y alófonos es que se puedan desenvolver de manera autónoma y efectiva en los contextos externos al aula. En relación con esto, pensamos que resulta elocuente que Sana expresase, en el mes de diciembre, que ya sí podía ir al médico sola, mientras que antes tenía que ir acompañada de alguien (diario de investigación, 16/12/2014).

Los datos muestran que era en el interés docente que el alumnado practicara la comunicación oral, también hablando sobre asuntos personales o cualquier tema ajeno a los ejercicios que se realizaban en la clase. Pensamos que *la enseñanza de reglas gramaticales, es decir, los métodos de instrucción abierta de enseñanza de la L2, no son incompatibles con la práctica situada y el enfoque comunicativo.* Ambos tipos de métodos se deben combinar. Por ejemplo, se puede explicar primero la regla gramatical del pretérito perfecto compuesto y practicarlo más tarde de manera oral, preguntándose por parejas o en gran grupo acerca de lo que han hecho ese día, o sobre lo que han comido, etc.

En relación a cómo se producía la corrección de los errores en una y en otra situación de instrucción de la L2, los datos revelan que *las sesiones de foto-elicitación eran más propicias para la autocorrección por parte de los alumnos/as que las sesiones mediadas por el libro de texto.* En las sesiones mediadas por el libro de texto, ante la comisión de un error, el profesor llamaba la atención sobre el mismo y dejaba que fuese el propio alumno/a quien lo solventase. Ejemplos de esto se ofrecieron al mostrar los datos de la sesión mediada por el libro de texto grabada para su análisis, en los que se observa cómo el profesor, ante el error en la conjugación del verbo “llamar” de

Diaraye, la interpeló diciendo: “Me lla-...”. Es decir, el profesor señaló el error pero dejó que fuese la propia alumna la que lo corrigiese; o cuando la misma alumna conjugó mal el verbo “preparar”, y el profesor, de manera similar a la anterior, le mostró que había cometido un error, pero dejó que fuese ella misma quien lo subsanase. Por otro lado, aunque el profesor también llamaba la atención sobre la comisión de errores por parte del alumnado en las sesiones de foto-elicitación, los datos muestran que en estas también se producía la autocorrección por parte del alumnado, al poner en práctica, en conversaciones naturales, aquello que habían aprendido en las sesiones mediadas por el libro de texto. Esto se reflejó en las situaciones en las que, por ejemplo, Ahmed fue a decir la palabra en italiano “isola”, pero se corrigió a tiempo diciendo la palabra correcta en español “isla”; o cuando Diaraye se corrigió a sí misma al ir a decir el adjetivo erróneo para el sustantivo “vestimenta”: “natural”, en vez del correcto “tradicional”; o cuando la misma protagonista, al ir a cometer un error en la conjugación del verbo “casarse”, lo solventó sobre la marcha, conjugándolo de manera correcta.

Queremos incidir en la diferencia que se evidencia entre la corrección por parte del profesor al llamar la atención sobre los errores de Diaraye, en las sesiones mediadas por el libro de texto; frente a la autocorrección de esta alumna en la sesión de foto-elicitación, solventando ella misma el error que había cometido, sin la ayuda del profesor. En relación con esto, el investigador reflexionó durante el mismo transcurso de las sesiones de foto-elicitación acerca de esta posible función de la técnica: “Desde luego que la foto-elicitación sirve para provocar el habla... y la autocorrección, ya que la persona quiere expresarse, como cuando Diaraye quiere decir ‘tradicional’ a propósito de las vestimentas de la foto, pero empieza diciendo ‘natural’ en vez.” (Diario de investigación, 09/04/2015). La anterior cita muestra que fue la motivación por expresarse, las “ganas de contar algo”, dicho de otro modo, lo que fomentaba la autocorrección del alumnado en las sesiones de foto-elicitación.

Pensamos que la motivación hacia la expresión oral, de la que hablamos al contestar a la primera cuestión de investigación, también se relaciona con la autocorrección. Interpretamos que el/la participante quiere hacerse entender en la L2 y no quiere ser interrumpido/a por el profesor o por un compañero/a antes de poder terminar de decir la idea que está desarrollando.

Los datos también muestran que *en las sesiones mediadas por el libro de texto se combinaban las estrategias didácticas magistrales o expositivas por parte del profesor con otras más activas y participativas por parte del alumnado*. En relación a las primeras, Mandeep reconoció de manera positiva que el profesor “explicaba cosas”, al compararle con el profesor del curso anterior. La metodología era también activa y participativa en tanto que el alumnado realizaba ejercicios en los que trabajaban de manera individual, en parejas o en pequeño grupo, y al corregir en voz alta los ejercicios que habían realizado. Además, la preocupación del profesor por incluir preguntas y contenidos culturales que hiciesen referencia a los lugares de origen de los participantes, así como la preocupación por incluir actividades lúdicas en los ejercicios –por ejemplo, teniendo que escenificar los verbos pronominales de manera teatral–, fue reconocida de manera positiva por los alumnos y alumnas. Especialmente elocuente fue la situación en la que se hablaba acerca del desarrollo del curso durante la merienda de antes de la navidad, tal y como anotó el investigador en su diario:

«Dice Fátima que para ella venir a clase de español es un descanso, porque en casa se cansa mucho trabajando, con las cosas de la casa, con los niños...: “Vengo cansada y aquí me olvido de todo”. Harsha dice, a propósito de la clase de español: “es otro mundo” (...) Yo les digo lo que les he dicho en alguna otra ocasión, que en mi opinión, si tienes que venir de 19:00 a 21:00 a una clase y es aburrida o pesada, al final terminas por no venir, y que yo también estoy muy contento con el ambiente y el grupo que hemos formado. Anna dice que ella lo compara con sus clases en Ucrania, con profesoras serias y que esto es mucho mejor.» (Diario de investigación, 18/12/2014).

Parece evidente que los alumnos y alumnas reconocían la clase de español como un descanso, como un remanso de paz en el mar de las dificultades diarias. Pensamos que *una de las posibles causas del buen clima de aula en los dos tipos de sesiones, junto con la elección de hacer significativo el aprendizaje, radica en el estilo no autoritario, sino flexible y paciente del profesor*. Esto se reflejaba en los datos, por ejemplo, al explicarle a los alumnos/as que habían faltado los contenidos gramaticales que habían perdido o al no impedirles que hablase sobre temas ajenos a los contenidos que se trabajaban en la clase. La paciencia y el aprendizaje activo y participativo, como máximas del estilo docente del profesor, fueron reconocidos de manera positiva por los propios alumnos/as, como Laila, Ahmed o Diaraye.

Sin embargo, resulta ahora necesario explicar que, a nuestro modo de ver, existió una diferencia en relación al papel del profesor, siendo más protagonista en las sesiones mediadas por el libro que en las sesiones de foto-elicitación. En las sesiones mediadas por el libro de texto era el profesor quien “explicaba cosas”, mientras que en las sesiones de foto-elicitación, los/as participantes pasaban a ser actores y actrices principales de las dinámicas comunicativas. En las sesiones de foto-elicitación los/as participantes dialogaban de manera natural sobre temas relacionados con sus vidas personales, su pasado, sobre sus culturas o sus familias, entre otros temas, pasando el profesor a tener un rol mediador, menos principal que en las sesiones mediadas por el libro de texto.

En relación con lo anterior, pensamos que *el aprendizaje era significativo para los alumnos/as de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde en ambos tipos de sesiones, en tanto que se utilizaba el conocimiento y la experiencia de cada persona sobre su lugar y su lengua de origen*, así como sus conocimientos y sus experiencias acerca de los lugares donde habían vivido o vivían en aquel momento, como cimientos de los aprendizajes del español como L2. Tal y como se refleja en los datos de esta y anteriores cuestiones de investigación, las sesiones mediadas por el libro de texto no se reducían a la explicación magistral de los contenidos del libro o a la realización de ejercicios o de fichas confeccionadas *ad hoc*. Sin embargo, durante las

sesiones mediadas por el libro de texto el profesor aprovechaba las oportunidades que nacían de la espontaneidad de los acontecimientos humanos para, por ejemplo, enseñarle a los alumnos/as aspectos relacionados con la cultura española que no venían recogidos en el libro de texto, y cuestionarles, a su vez, aprendizajes acerca de sus culturas²³⁵. Sin embargo, *mientras que en las sesiones mediadas por el libro de texto los contenidos culturales que hacían los aprendizajes significativos eran añadidos deliberadamente por parte del profesor, este tipo de contenidos emergían de manera natural y espontánea en las sesiones de foto-elicitación*, al visionar fotografías llevadas por los propios participantes sobre temas significativos para ellos/as. Pensamos que el contenido de las fotografías no solo era relevante para la persona que traía la fotografía, sino que también lo era para los/as demás participantes de la sesión, en tanto que establecían comparaciones con su propia historia de vida, con su pasado... con sus recuerdos y con las emociones que estos provocaban.

Recordamos que el aprendizaje significativo es, según González Soto y Gisbert (1992) uno de los principios básicos del aprendizaje de adultos. En el marco teórico aludimos al ambiente aditivo, la tolerancia, el respeto y la apreciación activa de la alteridad, como la ideología subyacente a todas las enseñanzas desde el éxito en la enseñanza y el aprendizaje de la L2, valores que encajan a la perfección con la filosofía del enfoque intercultural. En relación con el aprendizaje significativo, defendimos también que las metodologías exitosas toman como punto de partida aquello que los aprendientes conocen para utilizarlo como recurso educativo.

²³⁵ A modo de ejemplo, recordamos el día en el que, debido a que la asistencia había bajado tras el parón vacacional de las navidades, Borja dijo la expresión: “vamos de mal en peor”. A lo largo de la sesión emergieron otras expresiones de uso común en la lengua española y los participantes se animaron a compartir expresiones de uso común en sus lenguas maternas.

En relación con las destrezas en lectoescritura –contenido lingüístico eminentemente instructivo–, resulta importante señalar que estas se practicaban principalmente durante las sesiones mediadas por el libro de texto (o en sus propias casas, algunos/as alumnos/as). Esta destreza no se practicó tanto durante las sesiones de foto-elicitación, donde el alumnado se limitaba a apuntar en su cuaderno, en su caso, las palabras de vocabulario que emergían del comentario de las fotografías. Aunque el libro con el que se trabajaba contenía textos que algunos alumnos/as leían en alto de manera voluntaria –además de los enunciados de los ejercicios–, se animó al alumnado a leer en sus casas cualquier tipo de texto, anotar y buscar en el diccionario aquellas palabras que desconociesen.

También se alentó al alumnado a escribir textos, con tema libre, y dárselos al profesor para que los corrigiera. Algunas alumnas lo hicieron. Los datos también muestran que la realización este tipo de ejercicios, –junto con la realización en casa de ejercicios para practicar los contenidos de cada unidad didáctica–, además de la asistencia continuada, se reveló como un importante factor que fomentó la mejora en el dominio de la L2 de unos/as alumnos/as frente a otros/as. No obstante, reconocemos que la situación personal de cada alumno/a –trabajo, atención familiar, gestión del hogar, etc.– podía influir en la cantidad de tiempo del que disponía para realizar los ejercicios que se mandaban de manera voluntaria para casa o la cantidad de días que podía asistir a clase.

En relación con lo anterior, González Soto y Gisbert (1992) señalan la responsabilidad de los adultos hacia su proceso de aprendizaje como una característica de los adultos, a diferencia de los niños. Monclús (1996), indica que la asunción de responsabilidades es uno de los criterios validados por reconocidos psicólogos americanos (Ludovicki, Maslow, Allport, Rogers...) para determinar la adultez de una persona²³⁶. Sin embargo, cabe preguntarse si un adulto migrante estudia una L2 “porque quiere”, tal y como señalan González Soto y Gisbert (1992) que caracteriza a la educación de

²³⁶ Recordamos que estos criterios hacían referencia a un arquetipo de adulto “ideal”, del que no todos formamos parte.

adultos o “porque debe”, pasando a ser el aprendizaje una obligación. Recordamos que Aguado (2002) defiende que el aprendizaje de la lengua mayoritaria del territorio donde residen es un aspecto prioritario para las personas adultas migrantes y refugiadas que llegan a un nuevo lugar, planteándose este aprendizaje “como una necesidad de subsistencia básica, como una herramienta imprescindible de trabajo” (p. 254).

En relación a los constructos teóricos BICS y CALP de Cummins (1980, 1981b, 2002) –que hacen referencia a las competencias básicas comunicativas, el primero, y a las competencias cognitivas académicas de la lengua, el segundo–, los datos muestran que el aprendizaje de las competencias comunicativas en L2 requiere de esfuerzo y práctica. Es decir, el “aprendizaje natural” de las competencias comunicativas en L2 no debe confundirse, a nuestro modo de ver, con el aprendizaje pasivo o sin requerimiento de esfuerzo. Por otro lado y, en relación con las competencias cognitivas académicas en L2, los datos revelan que estas requieren de una instrucción activa para el aprendizaje correcto del idioma académico, es decir, de las reglas gramaticales. En conclusión, en las sesiones mediadas por el libro de texto se combinaban la práctica situada y la instrucción abierta de la lengua (BICS + CALP).

En cuanto a las destrezas de comunicación relacionadas con la fonética, aunque tanto las sesiones mediadas por el libro de texto como las sesiones de foto-elicitación eran propicias para la práctica de la comunicación oral, *las sesiones de foto-elicitación representaban un ambiente de comunicación oral más natural y espontáneo, menos constreñido a los temas propuestos por el libro de texto*. En relación a estas destrezas, es relevante señalar el desconocimiento por parte del profesor en relación a la importancia de la correcta pronunciación de las palabras para la comunicación efectiva entre los interlocutores. Así lo recogió en una reflexión en su diario de investigación:

«Una de las cosas que he aprendido como profesor este año es que la fonética, la correcta pronunciación de las sílabas y en el caso del español, sobre todo, de las vocales, es de extrema importancia para la buena

comunicación porque cambiar una vocal puede suponer decir una palabra de significado distinto.» (Diario de investigación, 12/05/2015).

Aunque no nos referimos a la necesidad de tener una pronunciación igual a la de una persona nativa, pensamos que el aprendizaje de la correcta pronunciación en la lengua mayoritaria de un lugar es un elemento importante para la inclusión social.

Por último, los datos muestran que *el dominio heterogéneo del idioma por parte del alumnado se reveló como uno de los mayores desafíos para la docencia del profesor*, además de influir de manera notable en el ritmo de aprendizaje de cada alumno/a. El dominio heterogéneo del grupo fue utilizado por el profesor para tratar de fomentar el aprendizaje horizontal entre los/as alumnos/as, buscando la colaboración de aquellos/as que presentaban un mayor dominio. La lengua de origen que hablaba cada alumno/a y la lengua en la que había sido alfabetizado/a, en relación con la L2, el español, fueron importantes factores que condicionaron el ritmo de aprendizaje de cada uno/a. Los datos muestran que Ahmed tardaba más en realizar los ejercicios en los que debía escribir en su cuaderno que aquellas alumnas que habían sido alfabetizadas en el alfabeto latino (como las marroquíes, al haber sido alfabetizadas en francés; o Anna, quien había aprendido el alfabeto latino desde pequeña, además del cirílico).

En relación con esto y, aunque lo dijese en tono jovial, no debemos dejar de señalar la elocuencia del reconocimiento por parte de Ahmed de tener una “guerra de idiomas” en su cabeza. Interpretamos que esta guerra de idiomas se producía entre las tres lenguas que Ahmed había aprendido después de su lengua materna, que es el bengalí (a saber: inglés, italiano y español). En relación con las clasificaciones y dicotomías sobre el bilingüismo que ofrecimos en el marco teórico²³⁷, podría decirse que Ahmed es un multilingüe secuencial (y no simultáneo), ya que aprendió la segunda, tercera y cuarta lengua más tarde de los 3 años de edad (Baker, 1997;

²³⁷ Aunque en el marco teórico hablábamos de “bilingüismo”, creemos que estas clasificaciones se pueden aplicar de manera similar en el caso del multilingüismo.

Romaine, 2001). Por otro lado, Ahmed sería un multilingüe coordinado (y no compuesto) ya que aprendió las L2 más tarde que la primera lengua (Romaine, 2001). En este caso, Ahmed aprendió el inglés después del bengalí, el italiano después del inglés y el español después del italiano. También se puede considerar a Ahmed multilingüe parcial (Romaine, 2001), ya que dominan unas lenguas sobre otras. Es decir, su lengua materna domina sobre las otras tres y su L2, el inglés, sobre las otras dos lenguas: el italiano y el español.

Una hipótesis en relación a las dificultades de Ahmed para aprender español es que no llegase nunca a tener un buen dominio en la competencia cognitiva y académica (CALP) de su lengua materna, el bengalí. Esta hipótesis sobre las causas de la “guerra de idiomas” de Ahmed confirmaría el “principio de interdependencia” de Cummins (1983) desarrollado en el marco teórico. Recordamos que este principio postula que el dominio que una persona puede alcanzar en L2 depende del dominio que haya alcanzado en L1 en el momento de exponerse a la L2. Recordamos asimismo que el principio de interdependencia está basado, a su vez, en el modelo teórico de Competencia Subyacente Común, el cual fue ilustrado gráficamente mediante la *analogía del iceberg* de Cummins (1980, 1981b). Esta analogía entiende que las destrezas en pronunciación, gramática y vocabulario son la parte visible de un iceberg que oculta bajo el nivel de superficie una competencia cognitiva y académica de la lengua.

En relación con lo anterior, los datos muestran que aquellos alumnos/as, como por ejemplo Anna, Laila o Diaraye, que habían sido alfabetizadas en el alfabeto latino, tuvieron menos dificultades a la hora de realizar los ejercicios en los que se exigía algún tipo de destreza lectoescritora que Ahmed, Harsha o Mandeep, quienes habían sido alfabetizados en escritura devanagari y desconocían el alfabeto latino. Esto hacía que estos tuviesen más dificultades a la hora de escribir en sus cuadernos cualquier palabra del vocabulario en español que aprendían. El investigador anotó en su diario de investigación a este respecto: “Ahmed escribe con mayúsculas y bastante lento. Si tiene que copiar algo del libro, se fija muchas veces en este, no retiene... (...) El caso es que este ritmo lento escribiendo

le hace quedarse atrás en la mayoría de los ejercicios escritos.” (Diario de investigación, 29/01/2015).

Estos datos también coinciden con lo explicado por Ibarraran, Lasagabaster y Sierra (2007), en relación con la destreza en lectoescritura que presentan en su primera lengua o en la lengua en la que hayan sido alfabetizados los alumnos de L2. Tal y como explicamos en el marco teórico, necesitará menos tiempo para aprender la lectoescritura en la lengua meta aquella persona que ya haya sido alfabetizada en una (o varias) lengua(s) como por ejemplo, Anna. En el caso concreto del aprendizaje del español, necesitará menos tiempo de aprendizaje quien haya sido alfabetizado en una lengua romance, es decir, Laila o Diaraye antes que Harsha o Mandeep.

Como conclusión de este apartado, resulta importante incidir en que los datos han revelado que, aunque en las sesiones mediadas por el libro de texto se fomentaba la práctica de la comunicación oral por parte del alumnado –es decir, el enfoque comunicativo o los métodos de práctica situada–, además del aprendizaje a través de métodos de instrucción abierta, esta metodología se debió en gran parte a los conocimientos, el interés, la motivación y el estilo docente concretos del profesor. Es decir, pensamos que se podría haber seguido el libro de texto desde un enfoque menos comunicativo y fomentado menos la participación o el aprendizaje horizontal entre el alumnado. Tal y como argumentamos anteriormente, el libro de texto, por sí solo, no implica la puesta en práctica de una u otra estrategia de enseñanza.

Por otro lado, *las sesiones de foto-elicitación fomentaban la comunicación oral en la L2 y el aprendizaje significativo por parte del alumnado, emergiendo dinámicas de comunicación más natural que en las sesiones mediadas por el libro de texto, donde eran motivadas de manera intencional por parte del profesor*. Los datos también revelan que en las sesiones de foto-elicitación se producía un aprendizaje más horizontal que en las sesiones mediadas por el libro de texto, al corregirse los alumnos/as entre ellos/as. La sesión mediada por el libro de texto que se grabó muestra, sin embargo, que era el profesor quien corregía a cada alumno/a señalando el error que había cometido.

8.2.5.2.2. Discusión y consideraciones finales en relación a la enseñanza y aprendizaje del español como L2 en adultos migrantes y alófonos en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Los datos analizados tienen una estrecha relación con los factores que, según Villalba y Hernández (2000), singularizan el aprendizaje de la L2 por parte de adultos inmigrantes o refugiados. Estos son, junto con los condicionantes generales de inteligencia general, edad, memoria, aptitud y motivación, “la precariedad de recursos, el tiempo disponible para el estudio, la irregularidad en la asistencia a clase, la heterogeneidad de niveles de instrucción y hábitos de trabajo intelectual...” (p. 117).

También hemos encontrado en los datos que es cierto lo que se sugería en el marco teórico acerca del factor diferencial entre niños y adultos en relación al tiempo de exposición a la L2. Tal y como recogimos en los datos, los alumnos/as de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde dijeron no practicar el español en sus casas. En sus hogares, según contestaron en el cuestionario, hablaban sus lenguas maternas con sus hijos, por ejemplo, el pular, en el caso de Diaraye, o el árabe, en el caso de Sana. Sin embargo, los hijos de Diaraye y de Sana hablaban perfectamente español. Entendemos que esto es debido a que asistían al colegio donde compartían un tiempo considerable con alumnos y alumnas autóctonos y alófonos con los que hablaban en español, además de asistir a las materias curriculares impartidas en esta lengua. El niño alófono aprende la L2 inmerso en una considerable cantidad de dinámicas sociales y académicas dentro del centro educativo de las que los adultos no disfrutaban puesto que, en muchos casos, el único tiempo de exposición directa de estos a la L2 son las pocas horas de clase a las que asisten en el centro o academia donde las impartan. Este fue el caso entre el alumnado adulto del CEPA Villaverde que formó parte de la investigación.

Por otro lado, pensamos que los datos analizados se relacionan también con lo explicado por Pastor (2007) sobre las competencias del profesorado de español de adultos migrantes y alófonos. Esta autora defiende que, además de los conocimientos básicos sobre la

lengua y la metodología de enseñanza, el desarrollo de los contenidos y destrezas, programación y evaluación, etc., el docente “ha de plantearse qué sabe de ellos, de su lengua, su cultura o su estilo de aprendizaje y cómo puede contribuir a cumplir sus expectativas respecto de la lengua” (p. 3). En anteriores cuestiones de investigación hemos mostrado cómo el profesor se informaba acerca de aspectos básicos sobre la geografía o la historia de sus nuevos alumnos, además de irse informando de estos y otros aspectos culturales al preguntarles a los propios alumnos/as durante las clases; o tenía en cuenta el dispar ritmo de aprendizaje de su alumnado, tal y como hemos narrado.

En relación lo anterior, *aunque en los dos tipos de sesión se fomentaba el enfoque comunicativo, una de las principales diferencias entre las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación radica en los temas sobre los que se producían los aprendizajes*. En el caso de las sesiones mediadas por el libro de texto, los temas sobre los que se producían los aprendizajes de la L2 venían determinados por el libro de texto y estaban generalmente relacionados con la sociedad y la cultura de acogida: la sociedad y la cultura española²³⁸. En el caso de las sesiones de foto-elicitación, los temas estaban generalmente relacionados con las lenguas, los lugares y las culturas de origen de los/as participantes²³⁹. Es decir, los temas sobre los que se producían los aprendizajes eran más relevantes para los/as participantes durante las sesiones de foto-elicitación que durante las sesiones mediadas por el libro de texto. Pensamos que esto consigue responder a esta quinta cuestión de investigación.

²³⁸ Hemos explicado en esta cuestión de investigación que el profesor añadía preguntas o actividades acerca de las culturas y las lenguas de origen del alumnado a los ejercicios del libro de texto. La realidad es que los contenidos culturales de las unidades didácticas de este se relacionaban esencialmente con la cultura y la sociedad española (ver Bueso et. al. 2013, p. 5-9).

²³⁹ Aunque reconocemos que los temas sobre los que los participantes llevaron fotografías para trabajar en estas sesiones fueron propuestos por el investigador, parece elocuente que, de las once sesiones de foto y video elicitación que se llevaron a cabo, solo una fue sobre el tema “el barrio donde ahora vivo”. Es decir, sobre un tema relacionado con la sociedad de destino y no con sus culturas y lugares de origen, como fueron las restantes diez sesiones.

Los datos analizados guardan una estrecha relación con la motivación, tanto del profesor como de los alumnos/as, como factor diferenciador hacia el aprendizaje de la L2 en adultos migrantes y alófonos. Tal y como explican Villalba y Hernández (2000, p. 118) “los profesores de adultos saben lo importante que es para sus alumnos el tener la sensación de que todos los días han aprendido algo nuevo”, y, también, la importancia de que el profesor sienta que está explicando contenidos que son útiles para la vida en sociedad de sus alumnos. En relación con lo anterior, recordamos que Sarramona (1998) considera que “los adultos solo se motivan por los aprendizajes que se integran en sus proyectos vitales y cuyos resultados los pueden aplicar a los problemas próximos” (p. 38-39).

Los datos muestran que las sesiones de foto-elicitación pueden ayudar a las personas diversas cultural y lingüísticamente a aprender la L2 gracias a la significatividad o relevancia de los contenidos y temas sobre los que se producen los aprendizajes. Esto fomentará su autoestima y su motivación hacia la utilización del lenguaje, por un lado; produciendo el aprendizaje de la L2 a partir de la interacción personal en conversaciones espontáneas sobre temas que les motivan. Esto se encuentra en sintonía con la idea de Bautista (2010) que explicamos en el marco teórico, quien defiende que se debe ofrecer a aquellas personas que llegan a un nuevo lugar y desconocen la lengua mayoritaria, la oportunidad de narrar historias mediante los lenguajes de la fotografía y el vídeo, a través de procesos de *aprendizaje situado* y horizontal, es decir, aprendiendo a construir significados y referentes culturales propios de manera colectiva por medio del diálogo intercultural (p. 201).

La sexta y última cuestión de investigación se dedica estrictamente a analizar el papel de la foto-elicitación en el aprendizaje de significados de vocabulario en la L2.

8.2.6. Sexta cuestión de investigación

Específicamente, en relación con el papel de la foto-elicitación en la enseñanza de la segunda lengua ¿Qué funciones puede tener la foto-elicitación dentro del aprendizaje de vocabulario de la segunda lengua?

Se exponen en esta cuestión de investigación los datos que hacen referencia al aprendizaje de vocabulario en español como L2 por parte de los alumnos y alumnas migrantes y alófonas del CEPA Villaverde en las sesiones de foto-elicitación²⁴⁰. Para ello lo comparamos con el vocabulario que se veía en las sesiones mediadas por el libro de texto. Debemos advertir que inevitablemente retomamos algunos de los pasajes, fragmentos e ideas ya ofrecidos y analizados en anteriores cuestiones de investigación en los que también se aludía al aprendizaje del vocabulario, aunque en aquel caso fuese desde el punto de vista de la dimensión formativa y en este, insistimos, en el de la instrucción.

Recordamos que en la primera cuestión de investigación argumentamos que las sesiones de foto-elicitación eran propicias para el aprendizaje de palabras con alta carga de significado, como por ejemplo “honor”, “cultura”, “tradición”, “identidad”... En esa misma cuestión, argumentamos que las sesiones de foto-elicitación también nos ofrecían la oportunidad de construir y reconstruir significados de palabras relacionadas con las culturas, las regiones o los países de origen de los participantes. Por ejemplo, gracias a la sesión de foto-elicitación en la que trabajamos sobre la fotografía que había traído Sana de la plaza de Yamaa el Fna, en Marraquech (ver fotografía 2.1.3.1.), emergieron palabras relacionadas con la cultura marroquí que compartían varias de las alumnas, como “mezquita”,

²⁴⁰ Debemos recordar que las cuatro primeras cuestiones de investigación se centraban en analizar aspectos relacionados con la dimensión formativa de la educación. La presente y la anterior cuestión de investigación –quinta y sexta respectivamente–, se centran, sin embargo, en los aspectos relacionados con la instrucción en la L2. También reconocimos que ambos tipos de procesos, los formativos y los instructivos, se dan de manera simultánea en el cerebro humano, influyendo el uno en el otro (Bisquerra, 2016; Ibarrola, 2016; Mora, 2013).

“minarete”, “tayín”, “cuscús” o “harira”, sirviendo a su vez para conocer el mundo cultural del Otro/a, así como el de uno mismo, al poder comparar el propio con el ajeno. Defendimos también que este tipo de vocabulario (“con alta carga de significado” y “relacionado con las culturas de origen”) no era frecuente en los libros de texto, tal y como se anotó en el diario de investigación de la citada sesión de foto-elicitación:

«Al analizar la foto de la Plaza Yamaa El Fna de Marrakech ha salido vocabulario específico muy relacionado con la vida de las alumnas musulmanas, como “mezquita” “minarete”, etc. También, gracias a estas, salen palabras con gran carga de significado, como “identidad” o “símbolo”, que creo que no son tan fáciles de ver cuando se sigue el libro de texto de español como segunda lengua. Es decir, no están planeados o diseñados este tipo de conceptos para el aprendizaje de los primeros niveles de enseñanza de la segunda lengua como sí lo están otras palabras como las relacionadas con la vida cotidiana de las personas: “el mercado”, “la casa”, “la ciudad”, etc.» (Diario de investigación, 05/02/2015).

Con el objetivo de contestar a la presente cuestión de investigación, mostramos a continuación datos de investigación que nos ayuden a corroborar o desestimar la anterior afirmación. Por último, recordamos que en la cuarta cuestión de investigación explicamos que las sesiones de foto-elicitación fomentaban los aprendizajes de manera horizontal, entre los alumnos y alumnas. Tratamos ahora de recoger aquellos datos que revelan nueva información acerca de cómo podían las sesiones de foto-elicitación, desde el punto de vista de la mera instrucción de la L2, ayudar a los alumnos y alumnas a aprender nuevo vocabulario en español o qué tipo de vocabulario fomentaban. Antes de continuar queremos llamar la atención sobre una elocuente frase que dijo Ahmed en la primera sesión de foto-elicitación, mientras dialogábamos sobre la fotografía que había traído Anna para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.1.1.). Ahmed estaba intentando decir que en la fotografía se veía un “edificio histórico”, esforzándose pero sin conseguir expresarse de manera correcta debido a que, como él mismo dijo, le faltaba

vocabulario: “Una *historical*... una... ¿cómo dice...? una... ¿cómo dices esta *building*? Inglese. Peles, igualmente. Esta universidad ¿sí? Amm... Así así, no tengo mucha... palabra.” (Sesión de foto-elicitación del 22/01/2015).

8.2.6.1. Presentación de los datos de la sexta cuestión de investigación

8.2.6.1.1. Principales contenidos léxicos del libro de texto de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Para comenzar con la exposición de los datos de esta cuestión de investigación, ofrecemos a continuación la tabla 7, en la que se muestran los contenidos léxicos de las diecinueve unidades didácticas del libro de texto, con el objetivo de poder posteriormente comparar estos con el vocabulario que emergió de los diálogos que se producían en las sesiones de foto-elicitación. Esta tabla 7, que titulamos: “Contenidos léxicos del libro de texto de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde” ha sido elaborada a partir del “índice general de contenidos” que se encuentra en las primeras páginas del libro de texto con el que trabajamos (Bueso et. al. 2013, p. 5-9). Se han marcado en letra cursiva algunos temas de los contenidos léxicos que sirven como ejemplos para la comparación entre el vocabulario que veíamos en las sesiones mediadas por el libro de texto y el vocabulario que emergía en las sesiones de foto-elicitación.

Tabla 7. Contenidos léxicos del libro de texto de la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde

Unidad didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Contenidos léxicos	<i>Adjetivos de nacionalidad; Nombres de países; Profesiones; Lenguas; Léxico de supervivencia en clase,</i>	Objetos de clase, de escritorio y personales; Los colores; Léxico relacionado con las direcciones; La casa: distribución y mobiliario.	La familia; <i>La ropa</i> ; El aspecto físico.	Transportes; Establecimientos comerciales y de ocio.	Actividades cotidiana y de ocio; Partes del día; Meses del año; Días de la semana.	Ocio y tiempo libre; <i>Comidas y alimentos</i> ; Partes del cuerpo; En el médico.	El tiempo atmosférico; En la costa/en el interior/en la montaña; Los puntos cardinales; <i>Estaciones del año</i> .	Las compras; Las tiendas; El supermercado. La lista de la compra; Relaciones sociales en España.	Actividades de ocio y tiempo libre; Viajes.	
Unidad didáctica	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Contenidos léxicos	Las actividades cotidianas: la agenda y una página de periódico; Turismo.	Ocio: vivir la noche; Expresiones de la jerga juvenil; La ciudad; El banco: el cajero automático; La cabina: llamar por teléfono.	Léxico de las relaciones sociales.	Experiencias personales de ocio y tiempo libre; Los viajes; Las vacaciones.	El currículum vitae; Hechos históricos.	La casa: el trabajo doméstico; La escuela; Etapas históricas; Inventos y descubrimientos.	La Historia; Introducción al lenguaje político; Las noticias, la prensa; Los cuentos.	La publicidad; Léxico relacionado con el turismo; Léxico relacionado con la ciudad.	El consultorio; La farmacia.	Las tareas domésticas; La vida familiar: normas de convivencia; Aprender un idioma.

Con el objetivo de comparar el léxico o vocabulario concreto que se aprendía en las sesiones mediadas por el libro de texto, con el léxico que emergía de las sesiones de foto-elicitación, recogemos a continuación, a modo de ejemplo, parte del vocabulario que contiene cada uno de los contenidos que han sido marcados en cursiva en la anterior tabla 7. En primer lugar, debemos llamar la atención sobre algunos de los contenidos léxicos de la unidad didáctica 1 relacionados con el tema de *los países*. En uno de los ejercicios del epígrafe titulado “¿De dónde...?” (p. 12-13), el libro de texto pedía a los alumnos/as que rellenasen con más nombres de países una tabla en la que se les daba el nombre de algunos, debajo del nombre del continente al que pertenecen. Estos son los sustantivos que recoge el ejercicio: China, Egipto, Holanda, Alemania, Italia, Argentina, México, Colombia, Cuba y Australia (p. 12). En relación a los adjetivos de nacionalidad, el libro de texto contiene un ejercicio en el que el alumno debe completar una tabla en la que se le da el nombre del país y este debe rellenar los adjetivos de nacionalidad, con las variantes de género y número que correspondan. Los nombres de los países que aparecen son: México, Sudáfrica, Brasil, Suiza, Suecia, Egipto, Inglaterra, Francia, Japón, Estados Unidos y Bélgica (p. 13). Para realizar el posterior análisis, nos parece interesante comparar estos países, agrupándolos por continentes, con los países de origen de los alumnos y alumnas del CEPA Villaverde. Los continentes de los que el libro de texto contiene países para trabajar los adjetivos de nacionalidad son, de mayor a menor: Europa (6), América (3), África (2) y Asia (1). De manera similar, los continentes de los que el libro muestra países para completar el ejercicio sobre los nombres de países son, de mayor a menor: América (4), Europa (3), África (1), Asia (1) y Oceanía (1). Por otro lado, los continentes de origen de los alumnos y alumnas del CEPA que participaron en la investigación que aquí se presenta son, de mayor a menor representación: África (6), Asia (3), Europa (3) y América (1). Resulta interesante compartir ahora un fragmento del diario de investigación de un día de febrero en que recogí lo sucedido respecto a la realización de un ejercicio en el que pedí a los alumnos y alumnas que recordasen noticias relevantes que habían sucedido recientemente:

«En una actividad de clase, les pido a las alumnas que recuerden noticias importantes que han sucedido últimamente y las voy escribiendo en la pizarra. Yo empiezo por la guerra de Ucrania. Diaraye dice “el secuestro de las niñas nigerianas de Boko Haram”. Sana dice las guerras en Siria, en Yemen, Libia, Palestina... Laila comenta el terrorismo en Francia (atentados de Charlie Hebdo). Yo comento también que Alemania ganó la copa del Mundo y Diaraye dice que Costa de Marfil ganó la copa de África. Es curioso cómo cada uno se ha referido a noticias que tienen más que ver con su país de origen o su ámbito. Diaraye ha dado noticias referidas a África. Sana y Laila al mundo árabe y musulmán y yo al ámbito europeo.» (Diario de investigación, 17/02/2015).

Por otro lado, la unidad didáctica 3 contiene, dentro del léxico relacionado con *la ropa*, sustantivos tales como: falda, pantalón, gafas, camiseta, vestido, chaqueta, sandalias, cinturón, bikini, calcetines, corbata, botas, jersey, bolso, vestido, etc (p. 39-41). Por su parte, la unidad didáctica 6 contiene, dentro del léxico relacionado con *las comidas y los alimentos*, sustantivos tales como: queso, morcilla, cordero, atún, lechuga, alubias, leche, naranjas, sardinas, peras, manzanas, chorizo, jamón, merluza, ternera, cebollas, tomates, yogur; paella, guisantes con jamón, escalope con patatas, pollo asado, calamares a la romana, arroz con leche, etc. (p. 71). En relación con el tema de la climatología y las *estaciones del año*, en la unidad didáctica 7 se habla de cuatro estaciones: primavera, verano, otoño e invierno (p. 78-79). Sin embargo, en una sesión mediada por el libro de texto de mediados de enero, Diaraye comentó que en su país de origen, Guinea, solo existen dos estaciones: la estación seca y la estación de lluvia o húmeda. Al oír esto, Mandeep comentó que en la región del Punjab (su región de origen), en la India, existen cinco estaciones: primavera, verano, estación lluviosa, otoño e invierno (diario de investigación, 13/01/2015).

8.2.6.1.2. Principales contenidos léxicos de las sesiones de foto-elicitación

La siguiente tabla 8 se ha configurado extrayendo dos de las filas de la tabla 5 que realizamos para responder a la segunda cuestión de investigación. En esta tabla 8 se recogen los temas iniciales de cada sesión de foto-elicitación y el contenido léxico o vocabulario que emergió de las dinámicas comunicativas que las fotografías personales provocaron en estas.

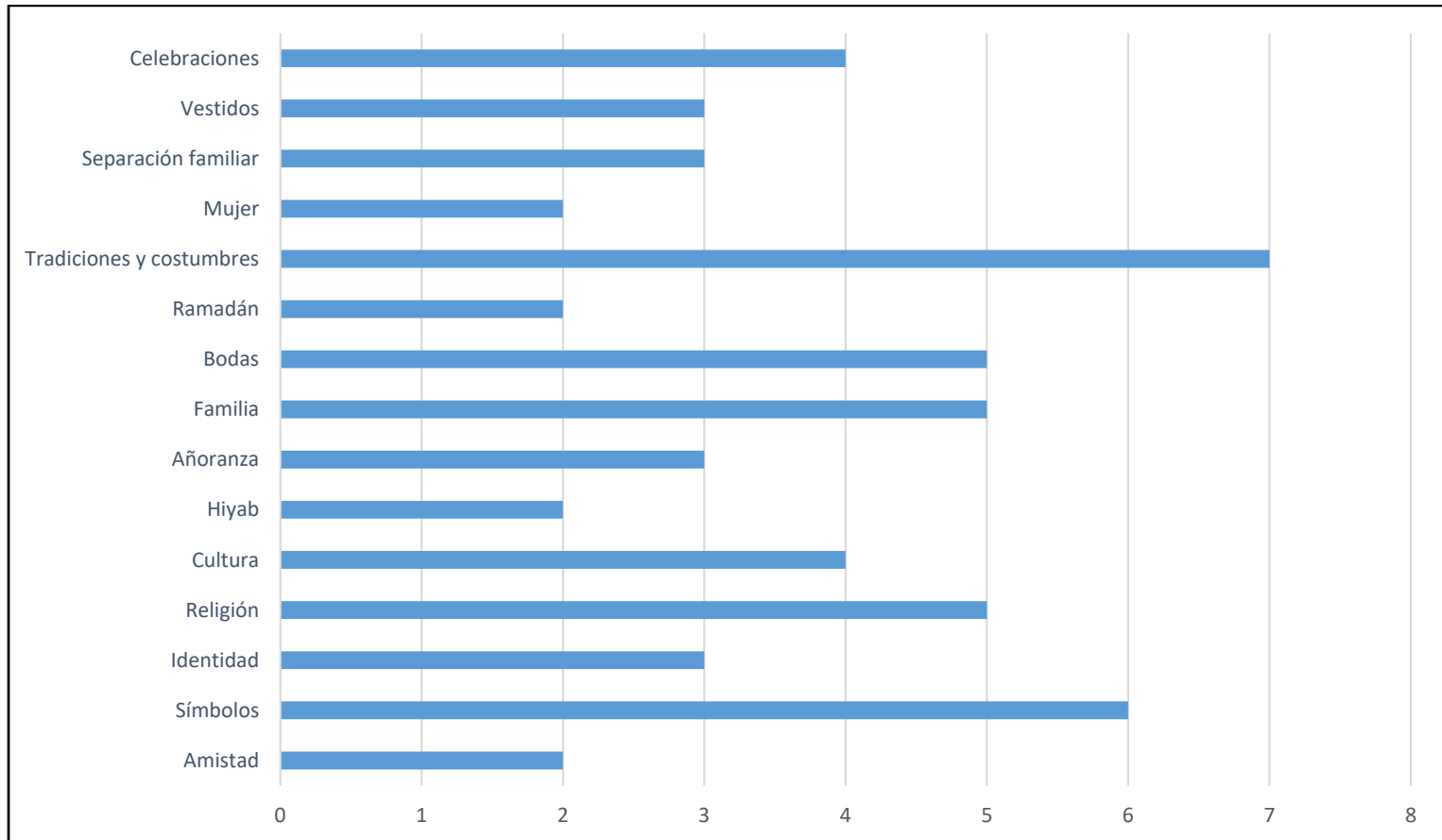
Tabla 8. Contenidos léxicos de las sesiones de foto-elicitación

Sesión de foto-elicitación	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª
Tema inicial	Mi país de origen	Mi país de origen	Mi país de origen	Mi país de origen	Mi país de origen	Mi familia	Mi familia	Las bodas	Mi familia	El barrio donde vivo	Las bodas
Temas emergentes	Universidad. Graduación. Superación personal. Sufrimiento. Orgullo. Amistad. Momentos memorables.	Naturaleza. Símbolos. Identidad.	Marruecos. Religión musulmana. Símbolos. Identidad. Atracciones turísticas. Cultura marroquí. Añoranza.	Amistad. Comida. Sociedad bangladesí. Hiyab musulmán. Coeducación. Separación entre sexos. Familia. Bodas. Cultura marroquí. Cultura musulmana. Ramadán. Tradiciones y costumbres. Honor. Estatus social de la mujer. Despedidas. Migraciones. Separación familiar. Añoranza.	Religión Sij. Historia. Mitos y leyendas. Creencias. Región del Punyab. Financiación del Templo. Símbolos. Otras religiones. Tolerancia. Tradiciones y costumbres. Prohibiciones religiosas.	Bodas. Tradiciones y costumbres. Vestidos tradicionales. Símbolos. Virginidad. Luto. Celebraciones.	Bodas. Familia. Nostalgia. Añoranza. Ramadán. Vestidos tradicionales. Cultura guineana. Separación familiar. Celebraciones. Religión musulmana. Derechos de la mujer. Tradiciones y costumbres. Dote.	Bodas. Familia. Símbolos. Tradiciones y costumbres. Celebraciones. Religión cristiana.	Familia. Celebraciones. Hermanas. Gemelas. Profesiones. Geografía española. Madrid. Separación familiar. Diferencias generacionales.	Barrio de Villaverde. Religión Cristiana. Primavera. La vivienda. Los gitanos. Tradiciones y costumbres. Símbolos. Identidad.	Vestidos tradicionales. Bodas. Tradiciones y costumbres. Separación entre sexos. Familia. Parentescos. Hiyab musulmán. Cultura musulmana.

En la siguiente página, y con el propósito de realizar los pertinentes análisis, exponemos el gráfico 4, que recoge la frecuencia de aparición de los contenidos léxicos que emergieron durante las sesiones de foto-elicitación²⁴¹. Es decir, este gráfico recoge la frecuencia de aparición de un tema, por ejemplo “los símbolos” a lo largo de las once sesiones de foto-elicitación. Se han seleccionado para el gráfico 4 solo aquellos temas o contenidos que tenían una frecuencia de aparición mayor a 2 sesiones. Es decir, el tema de “la naturaleza” no aparece en el gráfico 4, ya que solo fue tratado en la segunda sesión de foto-elicitación, tal y como se puede observar en la tabla 4 de la página anterior.

²⁴¹ Antes de continuar, aclaramos que llamaremos “contenido” a los temas emergentes en cada sesión de foto-elicitación, con el propósito de distinguirlos de los “temas iniciales” de cada sesión, y así no confundir en la lectura de esta tesis.

Gráfico 4. Frecuencia de aparición de los contenidos léxicos emergentes en las sesiones de foto-elicitación



A continuación ordenamos, de mayor a menor, los temas o contenidos en función de la cantidad de sesiones en las que fueron tratados: Tradiciones y costumbres (7); Símbolos (6); Religión (5); Familia (5); Bodas (5); Cultura (4); Celebraciones (4); Identidad (3); Añoranza (3); Separación familiar (3); Vestidos (3); Mujer (2); Ramadán (2); Hiyab (2); Amistad (2).

De manera concreta, recordamos a continuación parte del vocabulario que emergió en las sesiones de foto-elicitación y que se relaciona con el léxico que contiene del libro de texto. Por ejemplo, sobre *la ropa*, recordamos que en dos sesiones de foto-elicitación hablamos sobre el hiyab, una de las prendas femeninas de uso extendido en los países de religión mayoritaria musulmana (sesiones de foto-elicitación del 12/02/2015; del 09/04/2015; y del 05/05/2015). En la sexta sesión de foto-elicitación Anna nos habló sobre el origen cosaco de la vestimenta que llevaban las personas que se veían en la fotografía que había traído para hablar de su familia (sesión de foto-elicitación del 05/03/2015). En la séptima sesión de foto-elicitación dialogamos sobre el “jabador”, vestimenta típica de algunos países de religión musulmana (sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

Además del ya analizado vocabulario “con alta carga de significado” y “relacionado con las culturas de origen”, las fotografías hacían emerger vocabulario relacionado de manera específica con los elementos físicos que los participantes veían en la fotografía. Por ejemplo, gracias al visionado y diálogo sobre la fotografía que había traído Anna para hablar de su país de origen, en la que se veían a ella y a sus amigas vestidas para la ocasión el día de su graduación frente al edificio de su Facultad (ver fotografía 2.1.1.1.), emergió vocabulario específico relacionado con el tema de *la universidad*, tal y como anoté en el diario de investigación que de la siguiente sesión mediada por el libro de texto²⁴²: “Aprovecho también para escribir en la pizarra los nombres del vocabulario

²⁴² Este vocabulario no fue escrito en la pizarra durante la sesión de foto-elicitación como sí se hizo a partir de aquella primera sesión debido a un error por parte del profesor-investigador, sino que se anotó en la pizarra *a posteriori*, durante la siguiente sesión, mediada por el libro de texto.

específico que fueron saliendo gracias al visionado de la foto de la graduación de Anna, como por ejemplo: ‘graduación’; ‘orla’; ‘birrete’ y ‘toga’.” (Diario de investigación, 27/01/2015). En relación con la anterior idea, en la sexta sesión de foto-elicitación, la misma protagonista, Anna, había traído una fotografía para hablar de su familia (ver fotografía 2.1.6.1.). En el fragmento que compartimos a continuación se observa cómo corregí a Laila, quien había confundido el género de la palabra “fiesta”, aprovechando para repasar el género, también femenino, de otras palabras del mismo campo semántico:

«Laila: El sábado, el gran fiesta.

Borja: ¡La! gran fiesta.

Laila: La fiesta.

Borja: La fiesta. La celebración ¿vale? La, fiesta. La ce-le-bración. La boda...²⁴³» (Sesión de foto-elicitación del 05/03/2015).

Por otro lado y relacionado con la emergencia de vocabulario referente a sus culturas y sus lugares de origen, en las sesiones de foto-elicitación emergieron palabras concernientes al tema de *la religión*, como muestra el siguiente fragmento de diálogo de la sesión en la que Mandeep había traído una fotografía del Templo Dorado para hablar de su país de origen (ver fotografía 2.1.5.1.). En un momento de la sesión, mientras Mandeep nos hablaba sobre el estanque que rodea a esta edificación sagrada para su religión, Sonya le preguntó a Ahmed si conocía el significado del adjetivo “sagrado”:

«Mandeep Eso, eso iglesia, significa mucho para la eso estanque. Eh... *is like a holy wáter*.

²⁴³ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo escribo en la pizarra las palabras a la vez que voy las voy diciendo en alto, apuntándolas en sus cuadernos Laila y Paulo. (Vídeo 6. Minuto 05:00).

Borja: Que... Ah vale... que el agua es, sagrada, holy. Holy... vale... espera. ¿Puedo borrar el...?

Sonya: Es como en parque Retiro ¿sabes? Este estanque...

Borja: Sí como el estanque del Retiro... 'sagrado'. Si quieres siéntate eh... Mandeep.

Sonya: ¿Sabes qué es sagrado... sagrado, sabes? ²⁴⁴

Anna: *Sacred, sacred.*

Ahmed: ¿Cómo?

Anna: *Holy o sacred.*

Borja: Sagrado o sagrada. Dice Mandeep que el agua... es sagrada.»
(Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015).

En el siguiente fragmento de la misma sesión, se observa cómo Mandeep nos explicó que su religión, la religión Sij, no tiene un profeta como es Jesús en la religión cristiana, sino que se sigue un libro sagrado, como el Corán para la religión musulmana:

«Mandeep: Y... en eso dentro... eh... rezar... en Sij religión... no gurús, *like... Jesús...*

Borja: Profeta.

Mandeep: Sí... profeta.

Borja: ¿No hay, no hay profeta en la religión Sij?

Mandeep: No, yo rezar para el mismo de... eso de musulmán eso Corán.

Nadia: Corán...

Mandeep: Tú rezar...

Borja: ¡Ah! Al libro sagrado.

²⁴⁴ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Sonya le pregunta directamente a Ahmed si sabe qué significa el adjetivo "sagrado", explicándoselo Anna en inglés ante el gesto de negación de aquel. También se observa cómo escribo en la pizarra este adjetivo (Vídeo 5. Minuto 02:35).

Mandeep: Sí.

Borja: Se llama... mira, sagrado. El Corán es el libro sagrado de los musulmanes. La biblia el libro sagrado de los... libro, sagrado. » (Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015).

Tal y como se observa en el siguiente fragmento, este libro sagrado se llama “Gurú Granth Sahib”, según nos explicó Mandeep, emergiendo del diálogo, también, el nombre propio del profeta de la religión musulmana, Mahoma, aprendiendo a su vez los alumnos y alumnas árabe parlantes la diferencia entre su idioma y el español en relación a este nombre. Además, también aproveché para explicarles el significado de la palabra “profeta”, dando por aprendido el significado del adjetivo “sagrado” que acababa de emerger unos minutos antes:

«Mandeep: No... En *hindu*, no rezar con libro sagrado. En Sij sí. Eh... su nombre... Gurú Granth Sahib.

Borja: Vale. Vale vale. Ehm... sagrado ya sabéis lo que es. Profeta... es... por ejemplo Jesús es el profeta del... del cristianismo. Mahoma... ¿no?

Ahmed: Sí...

Borja: Es el profeta...

Nadia: *Muhammad*.

Ahmed: *Muhammad*.

Laila: ¡Ahhh...!

Mandeep: Sí.

Borja: Nosotros le llamamos Mahoma... claro... Profeta es como... la persona elegida, para transmitir el mensaje de Dios.» (Sesión de foto-elicitación del 26/02/2015).

Debemos ahora mostrar los datos que revelan que los propios alumnos y alumnas reconocieron que existían ciertas diferencias entre los contenidos léxicos del libro de texto y los contenidos léxicos que emergían de las sesiones de foto-elicitación. El siguiente

fragmento de diálogo, perteneciente a la sesión de video-reflexión de finales de mayo en la que pudimos hablar sobre las sesiones de foto-elicitación, Diaraye confirmó mis percepciones acerca de la diferencia entre el vocabulario de las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación:

«Borja: Vale. Es que tengo bastantes preguntas. Ehm... también aparte de significado... a-, perdón, aparte de palabras relacionadas con vuestras culturas y vuestros países, también palabras con... con mucho significado. Por ejemplo identidad... eh... a ver lo tenía aquí. Costumbre, cultura, religión, eh...²⁴⁵

Diaraye y Borja: Tradición.

Borja: Tradición, lo hemos dicho a la vez. ¿Veis? O sea esas palabras a lo mejor no es tan fácil verlas en el libro de texto.

Diaraye: No... no...

Borja: En el libro... no aparecen.

Diaraye: No hay, no hay...

Borja: No hay.

Diaraye: No hay.

Borja: Porque son como más... concretas ¿no? O sea, las, las unidades didácticas...

Diaraye: Mezquita... no hay... iglesia... no creo que hay todo esto dentro del libro. Dentro del libro hay.... Hay verbos (ríe).

Todas: (Ríen).

Diaraye: Hay. No. Hay... ¿cómo se llama? Conjugación. Mucho conjugación, hay lectura... pero...

Borja: Falta...

Diaraye: Falta, falta cosas.

Borja: Ahá.» (Sesión de video-reflexión del 19/05/2015).

²⁴⁵ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Diaraye y Laila asienten con la cabeza a la vez que leo estas palabras, en señal de afirmación. (Vídeo 13. Minuto 16:00).

Aunque fui yo quien hizo emerger el tema, Diaraye se mostró categórica al afirmar que el libro de texto no contiene palabras como “tradición”, “costumbre”, “cultura” o “religión”, diciendo: “no hay”, y añadiendo que el libro de texto no contiene palabras como mezquita o iglesia, sino que en este “hay verbos”, “mucho conjugación”, lectura, pero que “falta cosas”.

Por último, mostramos los datos que prueban que varios alumnos/as reconocieron el valor de las sesiones de foto-elicitación en relación al aprendizaje de vocabulario, en el cuestionario sobre las sesiones de foto-elicitación que contestaron durante uno de los últimos días del curso (ver anexo 5). Aunque en el primer ítem les preguntaba sobre qué opinaban acerca de que se les grabase²⁴⁶, Mandeep contestó que: “Si, yo mi gusta esto por que yo aprender muchas cosas y muchas palabras. Este muy interesante para ver la cultural de otro pais.” (Ver anexo 5: Respuestas de Mandeep sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2016). Ofrecemos a continuación las respuestas de algunas de las alumnas al ítem número dos, que les preguntaba acerca de lo que más y lo que menos les había gustado de estas sesiones de foto-elicitación²⁴⁷. Laila contestó lo siguiente: “me gusta mucho esta sesiones: aprender vocabulario; conocer otro país; conocer las culturas y costumbres de pais de mi compañero”. (Ver Anexo 5: Respuestas de Laila sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2015). Ante el mismo ítem, Anna escribió: “Me gustó mucho lo que hemos aprendido sobre las culturas de otros países. También he aprendido nuevo vocabulario.” (Ver Anexo 5: Respuestas de Anna sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2015).

Las siguientes son las respuestas al ítem número tres, que les cuestionaba acerca de si creían que las sesiones de foto-elicitación les habían servido para aprender mejor el español y, entre paréntesis, “gramática, vocabulario, fonética...”, pidiéndoles que ofreciesen

²⁴⁶ La formulación exacta del ítem era la siguiente: “1. ¿Qué pensáis de que se os grabe? (¿Os da igual? ¿Os gusta? ¿Os incomoda?...)” (ver anexo 5)

²⁴⁷ La formulación exacta del ítem era la siguiente: “2. ¿Qué es lo que más os gusta de estas sesiones? ¿Y lo que menos os gusta?” (ver anexo 5).

una explicación de su respuesta²⁴⁸. Ante esta pregunta, Diaraye contestó: “Me sirve por el vocabulario, y la fonética: en cada sesión he aprendido muchas palabras nuevos, porque cada sesión era diferente. Pero la gramática no mucho porque en principio no hablamos muy bien español, necesitamos ejercicios para la gramática.» (Ver anexo 5: Respuestas de Diaraye sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2015). Ante la misma pregunta, Anna contestó lo siguiente: “Creo que sirvió más para aprender el vocabulario de español. No siempre puedes explicar lo que quieres y por eso intentas describir con otras palabras para que te entienden mejor.” (Ver anexo 5: Respuestas de Anna sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2015). Laila, por su parte, contestó: “Por supuesto sí: yo aprendo mucho vocabulario me dejó hablar bien.” (Ver Anexo 5: Respuestas de Laila sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2015). Ante la misma pregunta, Mandeep escribió su respuesta en inglés:

«Yes this photos helps me to learned vocabulary. By the help of the photos I learned many words in Spanish. Many words which I never know how to speak in Spanish but by the help of these photos I learned now to spoke.» (Ver anexo 5: Respuestas de Mandeep sobre las sesiones de foto-elicitación, 16/06/2016).

Nos disponemos a continuación a realizar el análisis, la interpretación y la discusión de los anteriores datos.

²⁴⁸ La formulación exacta del ítem era la siguiente: “3. ¿Creéis que os sirven para aprender mejor el español? (gramática, vocabulario, fonética...) Explica por qué” (Ver anexo 5).

8.2.6.2. Análisis, interpretación y discusión de la sexta cuestión de investigación

8.2.6.2.1. El libro de texto fomentaba el aprendizaje de vocabulario eminentemente relacionado con la cultura occidental y con la tradición española

Los datos prueban que el libro de texto fomentaba el aprendizaje de vocabulario relacionado con la cultura occidental y la tradición española. La tabla 7, que recoge los contenidos léxicos que contiene el libro de texto que se utilizó en la clase, muestra que este estaba diseñado para el aprendizaje de vocabulario relacionado con ciertos campos semánticos, como el del “ocio y el tiempo libre”, en las unidades didácticas 5, 6, 9 y 13; el campo semántico de “la casa”, en las unidades didácticas número 2, 8, 15, 19; el de “la ciudad”, en las unidades didácticas 4, 8, 11 y 17; o el campo semántico relacionado con “los viajes y las vacaciones”, de las unidades didácticas 4, 9, 10, 13, 17. *El vocabulario del libro de texto tiene relación con las formas y los hábitos de vida más generalmente aceptados entre la clase media de los países llamados occidentales, entre los que se incluye a España, el país por y para el que ha sido diseñado el libro de texto.*

Para continuar con la anterior idea pero en un nivel de análisis más profundo, por ejemplo, si analizamos *los países* que el libro de texto contiene en la unidad didáctica 1, parece evidente que este muestra principalmente países occidentales (Bueso et. al., 2013, p. 12-13). Entre los dos ejercicios analizados en la anterior exposición de datos, aproximadamente el 73% de países son europeos y americanos; mientras que el 23% son países africanos y asiáticos²⁴⁹. Resulta interesante mencionar que estos no coinciden con los países de origen del alumnado: el alumnado procedente de países africanos o asiáticos representaba casi un 70% de la clase (9 de 13 alumnos/as) y solo un país de los contenidos en el libro de texto, Brasil, coincide con el país de origen de un alumno que participó en la investigación.

²⁴⁹ El 4% restante pertenece a Oceanía, en concreto a Australia, un país oriental desde el punto de vista geográfico aunque occidental desde el punto de vista cultural.

Por otro lado, cuando los alumnos/as tuvieron la oportunidad de compartir nombres de países de manera espontánea, al pedirles el profesor que enunciasen noticias relevantes de la actualidad de aquel momento, se refirieron principalmente a países africanos o de Oriente Próximo (Nigeria, Yemen, Libia, Palestina y Costa de Marfil) y solo a un país europeo (Francia); mientras que el profesor, sin embargo, se refirió solo a países europeos: Ucrania y Alemania.

En cuanto al léxico relacionado con las *comidas y alimentos* que muestra el libro de texto, se observa que estos se relacionan estrechamente con la cultura y la tradición española. Sustantivos como “paella”, “morcilla”, “jamón”, “chorizo”, “guisantes con jamón” o “arroz con leche” pertenecen inequívocamente a la tradición gastronómica de este país. Por otro lado, la unidad didáctica 7 contiene las cuatro estaciones del clima español: primavera, verano, otoño e invierno. Resulta interesante que este libro de texto no hace mención a las estaciones de otros lugares del planeta, que sí emergieron en otros momentos de las sesiones mediadas por el libro de texto. Por ejemplo, Diaraye explicó que en Guinea existen solo dos estaciones: estación seca y estación lluviosa; y Mandeep dijo que en la región del Punjab existen cinco: primavera, verano, estación lluviosa, otoño e invierno.

Pensamos que los datos analizados denotan que *los contenidos léxicos del libro de texto presentaban cierto sesgo etnocéntrico, al mostrar principalmente sustantivos relacionados con la cultura occidental y la tradición española*. Interpretamos como lógica la intención de los/as autores/as del libro de enseñar el léxico en lengua española a través de contenidos culturales relacionados con la cultura y la tradición del país en el que fue editado y para el que fue diseñado el libro, de algunos de los alimentos y platos típicos de España, de su historia, etc. No obstante, creemos que no es un material adecuado para la enseñanza de la L2 en un contexto de educación intercultural, con alumnos y alumnas que, en general, no veían reconocidas sus culturas, tradiciones o lugares de origen.

Por otro lado, las sesiones mediadas por el libro de texto eran más ricas en contenidos culturales que los que se ofrecían en el propio libro. El profesor no se ceñía a la estricta explicación magistral de los

contenidos del libro o a la realización de los ejercicios contenidos en él, sino que añadía otros contenidos y ejercicios que no estaban reflejados en el mismo. Por ejemplo, añadía contenidos culturales relacionados con la cultura española –como por ejemplo distintas expresiones idiomáticas–; o aprovechaba algunos ejercicios, tanto del libro de texto como otros configurados *ad hoc*, para preguntarles a los alumnos y alumnas acerca de sus culturas, sus religiones o sus tradiciones. En relación al tema que nos ocupa en esta cuestión, lo anterior hacía a su vez emerger contenidos léxicos relacionados con las culturas y los lugares de origen de los alumnos y alumnas que eran diferentes al vocabulario que ofrecía el libro de texto.

En relación a lo anterior, no podemos dejar de recordar que el libro de texto con el que se trabajó en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde fue elegido, entre otros libros de texto de enseñanza del español como L2, precisamente por contener algunos ejercicios que preguntaban a los alumnos y alumnas acerca de sus culturas o sus lugares de origen. El principal criterio de elección del libro de texto para trabajar con los alumnos/as fue el “menor grado de contenidos etnocéntricos”, en comparación con otros libros de texto similares; o, dicho de otra forma, el “mayor grado de interculturalidad” con el que fue diseñado.

8.2.6.2.2. Las sesiones de foto-elicitación fomentaban el aprendizaje de vocabulario eminentemente relacionado con las culturas y las tradiciones de los lugares de origen de los participantes, gracias a los temas iniciales sobre los que se trabajaba en estas sesiones

En primer lugar, las sesiones de foto-elicitación hacían emerger un vocabulario propio relacionado con el contenido de las fotografías que los participantes llevaron al aula. Así lo demuestran, por ejemplo, los datos analizados de la primera sesión de foto-elicitación, donde emergió vocabulario relacionado con el campo semántico de *la universidad*, como “graduación”, “orla”, “birrete” o “toga”. Las sesiones de foto-elicitación número 6, 7, 8, y 11 por su

parte, hicieron emerger contenidos léxicos relacionados con el campo semántico de “las bodas”, como por ejemplo “fiesta”, “vestido”, “celebración” o “dote”. Este tipo de contenidos léxicos (los referidos al campo semántico de “la universidad” o “las bodas”) no estaban previstos en el libro de texto, sino que emergieron de los diálogos entre los participantes en las sesiones de foto-elicitación.

El estudio comparado de la tabla 4 –donde se exponen los contenidos léxicos que emergieron durante las sesiones de foto-elicitación–; y el gráfico 4 –que mostraba la frecuencia de aparición de estos en las sesiones–, revelan que algunos contenidos, como *tradiciones y costumbres* o *símbolos*, fueron tratados en varias sesiones (7 y 6, respectivamente), mientras que otros, como la *añoranza* o *vestidos*, solo emergieron en sesiones puntuales (3). Pensamos que la frecuencia de aparición de estos contenidos tendría alguna relación con el tema inicial de cada sesión²⁵⁰. Por ejemplo, algunos contenidos como *Ramadán* o *añoranza*, emergieron solo de manera puntual en aquellas sesiones en las que la fotografía mostraba elementos relacionados con la cultura musulmana, en el caso del *Ramadán*; o aquellas sesiones en las que el tema inicial fue “mi país de origen” o “mi familia”, en el caso de *añoranza*. Sin embargo, nos parece relevante que otros temas, como las *tradiciones y costumbres*, los *símbolos* o la *religión* fueron temas recurrentes para los/as participantes a lo largo de las sesiones, independientemente de que el tema inicial de la sesión fuese “mi país de origen”, “mi familia”, “las bodas” o “el barrio donde vivo”.

Por otro lado, también se puede realizar una interpretación en relación al orden de aparición de unos temas frente a otros. Por ejemplo, aunque el contenido *símbolos* aparece ya en la segunda sesión, el contenido *celebraciones* no aparece hasta la sexta sesión, emergiendo este de manera repetida en las tres siguientes sesiones. Pensamos que esto se debe a que la sexta sesión fue la primera de las dedicadas al tema inicial de “mi familia”, llevando Anna una fotografía del día de su boda. Es decir, la fotografía mostraba una

²⁵⁰ Recordamos que los temas iniciales de las sesiones de foto-elicitación fueron cuatro: “Mi país de origen”; “Mi familia”; “Las bodas”; “El barrio donde vivo”, tal y como se puede observar en las tablas 1 y 4.

celebración (ver fotografía 2.1.6.1.). Las tres siguientes sesiones (sesiones 7ª, 8ª y 9ª), en las que también emergió el contenido *celebraciones* tenían como tema inicial “mi familia” o “las bodas”. Los *símbolos*, sin embargo, aparecen ya en la segunda y en la tercera sesión de foto-elicitación, cuando el tema inicial fue “mi país de origen”, llevando Diaraye una fotografía de La Dame du Mali, símbolo con el que identifica su lugar de origen –la ciudad de Labé, en Guinea–; o Sana, quien llevó la fotografía de la Plaza de Yamaa el Fna, con la que las alumnas marroquíes se identificaron.

Resulta elocuente que las sesiones de foto-elicitación hacían aflorar vocabulario concreto relacionado con las vidas de los participantes. Esto se debe a que se trabajaba sobre fotografías personales de los/as participantes. Por ejemplo, en la sexta sesión emergió la palabra “cosaco”, relacionada con la tradición y la historia ucranianas. También emergió (como ya se analizó) considerable léxico relacionado con la *cultura musulmana* que compartía la mayoría de las participantes, como el “hiyab”, el “jabador”, el “minarete” o la “mezquita”, entre otras. Afloró asimismo léxico relacionado con la *religión*, y, en concreto, con las religiones que los participantes profesaban. Así lo denotan palabras y términos como “sagrado”, “profeta”, “el Corán”, “religión Sij”, “gurú”, “Jesús”, “libro sagrado”, “musulmán”, “Mahoma”, “Muhammad” o “Gurú Grand Sahib”. El aprendizaje de este vocabulario, de manera similar a cómo sucedía con otros campos semánticos no estaba contemplado en el libro de texto.

En este sentido, pensamos que los datos prueban que *las sesiones de foto-elicitación fomentaban el aprendizaje de vocabulario relacionado con las culturas y las tradiciones de los lugares de origen de los participantes*, muchas de ellas, como las de buena parte de los participantes, no pertenecientes a la cultura occidental ni contenidas en el libro de texto. Entendemos que esto sucedió así gracias a que se les brindó a los participantes la oportunidad de llevar fotografías sobre temas relacionados con sus culturas.

8.2.6.2.3. Los participantes reconocieron las diferencias entre el vocabulario de unas y otras sesiones y dijeron haber aprendido vocabulario en las sesiones de foto-elicitación

Una parte del vocabulario que emergía en las sesiones mediadas por el libro de texto era común a todas las culturas representadas en el aula. Por ejemplo, algunos de los sustantivos del campo semántico *alimentos* que contiene el libro de texto, son comunes a diferentes culturas. Al menos, así sucedía con las lenguas de las culturas que estaban representadas en el aula, como por ejemplo los sustantivos “cordero”, “pollo asado”, “cebollas” o “yogur”. Algo similar ocurría con el campo semántico de *la ropa*, donde muchas prendas son comunes a todas las culturas del el aula, como por ejemplo “pantalón”, “falda” o “sandalias”.

Sin embargo, los datos muestran que existían diferencias entre los dos tipos de sesiones en cuanto al vocabulario que emergía en cada una de ellas. En relación con esto, cabe preguntarse si “bikini”, “chorizo” o “paella”, por ejemplo, son sustantivos frecuentes en las primeras lenguas de todos/as los/as participantes. Las sesiones de foto-elicitación hicieron emerger otras prendas, como el “hiyab” o el “jabador”, como ya se explicó. En definitiva, parece obvio que *las sesiones de foto-elicitación hacían emerger vocabulario relacionado con las fotografías que los participantes traían a estas sesiones, que se relaciona directamente con los temas propuestos y con los temas que emergían del diálogo espontáneo; mientras que en las sesiones mediadas por el libro de texto se trabajaba sobre un vocabulario previamente diseñado por los/as autores/as del libro de texto, relacionado principalmente con la cultura y la tradición española.*

Los datos también prueban que los/as participantes reconocieron estas diferencias, llegando Diaraye incluso a afirmar que el vocabulario que emergía en las sesiones de foto-elicitación no estaba contemplado en el libro de texto. “No hay”, dijo al referirse a la carencia de palabras como “mezquita” o “iglesia”, añadiendo que en el libro hay, sin embargo, conjugación y lectura. Es decir, *una participante reconoció que el libro de texto sí tiene contenidos gramaticales relacionados con la lectoescritura y que, aunque estos son aprendizajes*

necesarios, el libro carecía de contenidos léxicos que podrían fomentar el aprendizaje significativo a través de la comunicación activa entre participantes, tal y como sucedía en las sesiones de foto-elicitación.

Varios alumnos/as reconocieron haber aprendido vocabulario en las sesiones de foto-elicitación, tal y como relevan los datos extraídos de los cuestionarios finales acerca de estas sesiones: “en cada sesión he aprendido muchas palabras nuevos, porque cada sesión era diferente.”; “también he aprendido nuevo vocabulario.”; “creo que me sirvió más para aprender vocabulario de español.”, fueron algunas de sus respuestas. Es decir, resulta elocuente que, ante la posibilidad de hacer alusión a distintos aspectos de la competencia comunicativa (gramática, vocabulario, fonética...), estas alumnas aludiesen directamente al aprendizaje de vocabulario. Anna incluso hizo referencia a la necesidad de expresarse de manera espontánea como una manera efectiva de aprender vocabulario en la L2: “no siempre puedes explicar lo que quieres y por eso intentas describir con otras palabras para que te entienden mejor”. De manera similar, Mandeep aludió al apoyo que las fotografías suponen para aprender vocabulario en español: “by the help of the photos”; “by the help of these photos”.

8.2.6.2.3. Discusión y consideraciones finales en relación al aprendizaje de vocabulario de español como L2 en adultos migrantes y alófonos en las sesiones de foto-elicitación

En relación con el marco teórico de esta tesis, donde argumentamos que aprender una lengua es también aprender a situarse en la cultura que nombra (Bruner, 1988, cap. 4), pensamos que es correcto el aprendizaje del léxico relacionado con la cultura donde los alumnos desarrollaban sus vidas –tal como “chorizo” o “jamón”–, incluso siendo algunos/as de los/as alumnos/as musulmanes y no consumiendo ningún producto derivado del cerdo. Es decir, defendemos que el hecho de que mi religión me impida consumir un alimento (por ejemplo) no es un argumento válido en contra del aprendizaje de la palabra que lo nombra; y mucho menos si el

conocimiento del significado de esta palabra es útil para desenvolverse en la sociedad donde uno vive.

Sin embargo, también reconocimos en el marco teórico que los materiales educativos deben ser revisados con el objetivo de filtrarlos de contenidos etnocentristas más o menos explícitamente xenófobos y racistas (Atienza y Van Dijk, 2010; Vila et al., 2010). Tras el análisis de los datos, no podemos afirmar que el libro de texto contuviese contenidos explícitamente racistas o xenófobos, aunque los aprendizajes de la lengua española se habían diseñado a través de la exposición y los ejercicios de contenidos culturales y léxicos referidos a la cultura occidental y española. Pensamos, en definitiva, que tal enseñanza monocultural pertenece al paradigma asimilacionista explicado en el marco teórico, con el riesgo de segregación que ese paradigma supone. Por otro lado, los datos han mostrado que *durante las sesiones de foto-elicitación también se aprendía la L2 a través del aprendizaje del léxico referido a las culturas, las religiones o las tradiciones de origen del alumnado, reconociendo los propios alumnos este aprendizaje.*

Por último, en el marco teórico señalamos que, en un sentido estrictamente psicológico, sensorial, el lenguaje no modifica la percepción del mundo, aunque sí que guía la atención hacia los objetos, ideas y acciones más comunes en una cultura. En el sentido antropológico, sin embargo, sí podríamos decir que el lenguaje influye en la forma de ver el mundo, de organizarlo y de interpretarlo (Cole y Scribner, 1977). Por esta razón, creemos que *el aprendizaje de la L2 a través del aprendizaje de vocabulario relacionado con las culturas y religiones de origen de los participantes, tal y como se producía en las sesiones de foto-elicitación, es coherente con los preceptos de “recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo” del enfoque intercultural, explicados en el primer capítulo de esta tesis (Bautista, 2009).*

A modo de conclusión y resumen de las ideas recogidas en esta cuestión de investigación, es importante señalar que no podríamos comparar la cantidad de palabras aprendidas por los participantes entre las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación. Sin embargo, sí parece claro, a la vista de los datos

analizados, que existe una clara diferencia en relación a la influencia de cada tipo de sesión con la calidad del vocabulario que los/as alumnos participantes aprendieron. Por un lado, las sesiones mediadas por el libro de texto les proporcionaron un vocabulario eminentemente relacionado con la cultura y la tradición española y occidental. Si en estas sesiones se fomentó el aprendizaje de “otro” vocabulario, fue gracias a la intención educadora del profesor, tal y como hemos argumentado en los datos. Por otro lado, las sesiones de foto-elicitación fomentaron el aprendizaje de vocabulario relacionado con las vidas de los/as participantes, con sus culturas, sus lenguas y sus tradiciones, hecho que reconocieron de forma positiva los propios asistentes a estas sesiones. Creemos que este vocabulario representa un contenido instructivo más acorde con los preceptos teóricos de la educación intercultural, ya que apela directamente a las identidades pasadas y presentes de los participantes, no a una identidad “tipo”, “ideal”, como residente en nuevo territorio; es decir, *reconoce la persona que son y no la persona que se pretende que sean*.

Una vez hemos dado respuesta a las seis cuestiones de investigación planteadas y antes de exponer las conclusiones, exponemos un apartado que hemos titulado “códigos transversales”.

8.2.7. Códigos transversales a la investigación

8.2.7.1. Presentación de los datos de los códigos transversales

El criterio de elección de los códigos de análisis que se han desarrollado hasta ahora fue el grado de relevancia y relación con las cuestiones de investigación. Es decir, se han desarrollado hasta ahora todos aquellos códigos que ayudaban a dar respuesta a las cuestiones de investigación. También se han explicado y desarrollado las relaciones que se establecen entre ellos. A continuación presentamos los datos de los códigos que llamamos “transversales”, y que consideramos necesario compartir con el objetivo de completar la información que se ha mostrado hasta ahora, ayudando así en la elaboración y comprensión de las conclusiones²⁵¹. Los códigos transversales que se desarrollarán en este apartado son: el *diario de investigación*, el *género*, las *preocupaciones del profesor*, el *estrés*, la *necesidad de narrarse* y las *motivaciones*.

El primer código transversal es el que titulamos *diario de investigación*. Este instrumento de recogida de datos representó mi reflexión constante sobre los acontecimientos que sucedían durante el curso en la clase así como en su contexto más cercano. El diario de investigación es un código transversal ya que este instrumento estuvo presente durante todo el trabajo de campo y representa mejor que ningún otro mi principal actividad indagadora en el campo: la

²⁵¹ Entendemos que todos los códigos emergieron del análisis de los datos: los que ayudaban a responder y a la vez comprender directamente las cuestiones de investigación; los que se recogen en este apartado (a los que llamamos “transversales”); así como aquellos que finalmente no formarán parte de este informe. No obstante, llamamos de manera concreta “códigos transversales” a aquellos que tenían peso en toda la investigación, aunque se consideró que no tenían una relación tan directa con las cuestiones como para ser desarrollados al responder a las mismas. Creemos no obstante que es relevante exponerlos para poder así completar el mapa de la realidad estudiada y ser los más elocuentes posible en las conclusiones.

reflexión profunda sobre la práctica docente y la propia práctica investigadora.

El segundo código transversal es el *género*, que recoge todos los pasajes que se relacionaban con temas como la igualdad o desigualdad de género o el estatus social de la mujer en las culturas representadas en el aula. A continuación recogemos algunos pasajes que componen este código. El siguiente fragmento denota que reconocí como anómalo el pasaje de un texto que los alumnos/as debían leer en el libro con el que trabajamos en clase, mientras que los alumnos/as no vieron nada atípico:

«En un ejercicio del libro de texto, salen Tarzán, Jane y su hijo Obu. En las descripciones de los personajes, en el libro, dicen: Tarzán es fuerte, Jane es buena. Les pregunto que qué les parece eso, todos y todas me dicen que bien. Es decir, mi propia educación y mi punto de vista, que tiene en cuenta el sesgo machista de este contenido del libro de texto, no supone tal sesgo, en ningún caso, para ellas y ellos, o al menos no me lo hacen saber.» (Diario de investigación, 06/11/2014).

El anterior es solo uno de una serie de fragmentos recogidos en el diario de investigación que componían este código. Exponemos a continuación algunos de esos fragmentos, recogidos entre los meses de diciembre y enero:

«Entra Harsha al poco a clase y le pregunto si sabe si hoy vendrá Mandeep, su paisana india. Me dice que no sabe, que “depende”. Dice que depende porque ella tiene que hacer cosas en casa, “la familia, cocinar...”. Me doy cuenta en muchas clases que los roles de las mujeres, sobre todo con las marroquí, son los tradicionales de: ocuparse de la casa, de los niños, de la compra, la cocina, etc.» (Diario de investigación, 02/12/2014).

«Mientras preparo la clase me doy cuenta de lo terriblemente machista que es este texto –hombre: fútbol, televisión, salir con los amigos; mujer: cocinar, películas, teatro e ir de compras con sus amigas–. Pienso en preguntarles que qué les parece esto, pero recuerdo que en

otra ocasión también les pregunté al respecto de un texto también machista de la unidad didáctica 3 sobre Tarzán y Jane (p. 37). Me respondieron que les parecía bien –Tarzán: fuerte; Jane: buena–. Finalmente no les digo nada...» (Diario de investigación, 04/12/2014).

«Sonya me dice también, un poco en clave de broma, que el día más importante es el día 8 de marzo, el día internacional de la mujer, cuando las mujeres no trabajan nada y los hombres sí, haciendo todas las tareas de la casa, etc. Digo: “así que un día solo al año, el hombre hace las tareas de la casa”, como implicando que es injusto... aunque ellas se lo toman a broma, lo asumen... Anna incluso dice: “hay una expresión en mi país para cuando discuten una hombre y una mujer. El hombre le dice a la mujer: ‘cállate, tu día es el 8 de marzo’”.» (Diario de investigación, 08/01/2015).

«Les pregunto que de qué hablan y me dice Diaraye que las mujeres musulmanas no se pueden casar con hombres que no sean musulmanes pero los hombres musulmanes sí pueden casarse con mujeres no musulmanas. Les pregunto qué les parece esto... me refiero a si les parece justo o injusto. (...) Efectivamente, Diaraye dice que le parece injusto y Sana parece ser indiferente. Al seguir preguntándole, dice: “yo tengo amigas que están casadas con españoles y no pasa nada”. » (Diario de investigación, 13/01/2015).

Asimismo se expusieron en este informe, para contestar a las cuestiones de investigación (en concreto, la segunda cuestión), algunos fragmentos de diálogo pertenecientes a las sesiones de foto-elicitación que pertenecen también a este código. Por ejemplo, cuando hablábamos de las interacciones simbólicas que producían el conocimiento del Otro/a:

«Borja: Sí sí sí... el honor de la familia lo lleva la mujer.

Laila: Sí.

Borja: Eso es...

Laila: (Risas).

Borja: El hombre puede hacer lo que quiera pero la mujer no... y eso ¿qué os parece?

Diaraye: ¡Injusto!

Todos: (Risas).

Diaraye: No, no es normal, no es normal... Entonces, las mujeres están buscando soluciones para hacer... es injusto.» (Sesión de foto-elicitación del 12/02/2015).

También se recogieron otros fragmentos de diálogo de las transcripciones de las sesiones de foto-elicitación de este mismo código que no fueron utilizados para contestar a las cuestiones de investigación. Recogemos a continuación uno de esos pasajes, en el que Diaraye explicaba que existía entonces un documento legal que certificaba el matrimonio en la mezquita, lo que significaba un avance con respecto al estatus de la mujer en el matrimonio frente a la situación anterior en la que, si el esposo abandonaba a la mujer, esta no podía demostrar que era su marido:

«Diaraye: No no no... Porque antes... había mucha... muchos problemas con eso... Cuando tu te casaste a la mezquita no había nada. Entonces, cuando tu marido eh...

Laila: Fue.

Borja: Se iba.

Diaraye: Se iba. No tenía nada para decir que...

Borja: Que era tu marido.

Diaraye: Delante, delante de... delante de la justicia que era tu marido. Entonces ahora, en la mezquita siempre hay un papel para decir estamos casado.» (Sesión e foto-elicitación del 09/04/2015).

Otro código que no fue desarrollado fue el que titulamos *preocupaciones del profesor*, al que se aludió de forma indirecta al hablar de la responsabilidad del alumnado en relación a las tareas para casa, en la cuarta cuestión de investigación. La cita exacta del diario de investigación que se compartió al responder a la cuestión de investigación fue la siguiente:

«Son pocas las personas adultas que han sido responsables, desde mi punto de vista, al venir a clase y hacer sus tareas: Laila, Anna y Diaraye. Aunque también entiendo, por ejemplo, a Fátima y Sana, quienes dejaron de venir por no tener a nadie con quien dejar a sus hijos y sus maridos estar trabajando mientras.» (Diario de investigación, 09/06/2015).

Este código recoge mis inquietudes como profesor-investigador. Una de ellas, por ejemplo, fue la de mantener alta la motivación del alumnado para asegurar la asistencia a clase, tal y como se muestra en los siguientes fragmentos del diario de investigación:

«Al empezar la clase me doy cuenta de que hoy vendrán menos alumnos y alumnas que otros días. Esto es una decepción para mí.» (Diario de investigación, 23/10/2014).

«Antes de empezar la clase, tengo la impresión de que hoy vendrán más alumnos que el martes pasado. Así es, vienen diez alumnas y alumnos y me doy cuenta de cuánto me afecta al ánimo, positivamente cuando la asistencia es buena y quizá algo negativamente, poniéndome algo triste, cuando es mala.» (Diario de investigación, 27/11/2014).

«Hoy no ha venido Sonya, por segundo día, cuando solía venir... Me preocupa que se haya sentido mal después de la discusión con Anna sobre la guerra en Ucrania. Espero que vuelva pronto a clase.» (Diario de investigación, 17/02/2015).

A continuación desarrollamos el código que titulamos *estrés*, que recoge aquellos pasajes que denotan preocupación o estrés a los/as participantes, como los relacionados con la búsqueda de trabajo o su situación en España. En el inicio del curso, antes de empezar una de las clases, Irina me comentó que era difícil encontrar trabajo, “que lo ha intentado llevando currículums a la zona de Nuevos Ministerios, donde hay muchas empresas del sector económico y financiero donde su perfil profesional podría interesar” (diario de

investigación, 30/10/2014). Diaraye, por ejemplo, expresó en dos momentos diferentes su inquietud al respecto de la búsqueda de trabajo. En abril de 2015 escribió lo siguiente, en un ejercicio en el que se les pedía que escribiesen algunos datos sobre su biografía, para practicar el pretérito indefinido: “En 2014 tomé la decisión de venir a España con mi marido. Ahora estoy buscando una salida que espero no va a tardar mucho.” (Diaraye, escrito del 21/04/2015). Alrededor de un mes más tarde, en mayo, escribió de nuevo: “Antes trabajaba pero ahora no trabajo. Antes la vida era más fácil pero ahora es más difícil.” (Diaraye, escrito del 28/05/2014).

Además de lo relativo al trabajo, los/as participantes tenían también preocupaciones que se relacionaban con su situación administrativa en España. Ahmed, por ejemplo, me preguntó al entrar en el aula, antes de comenzar una sesión de noviembre, si el autobús de donación de sangre que había aparcado delante del CEPA era sanidad gratuita, ya que, según me dijo, tenía un dolor en la zona del hígado. Aunque le dije que si iba a urgencias le tenían que atender, él me contestó que sí, “pero que no tiene papeles y le cobran.” (Diario de investigación, 11/11/2014). En diciembre me volvió a preguntar al respecto de este tema, en concreto, acerca de cómo podía llegar al Hospital Ramón y Cajal, donde había concertado una cita médica. El siguiente fragmento del diario de investigación muestra de manera elocuente la ansiedad que este tema le causa a Ahmed y mi reflexión posterior al respecto de este tema:

«Le digo que me acompañe a la estación de tren y que miramos si hay uno directo, y que si no deberá bajarse en Atocha para cambiar el tren. Él parece algo reticente a la idea de ir solo y tener que preguntar (es a veces realmente difícil entender su español, por lo que la comunicación no es nada fácil). Le digo que debe lanzarse, intentarlo, y que es así, necesítandolo y viéndose en situaciones difíciles, como aprenderá español de verdad. Reflexiono más tarde que debe ser muy frustrante necesitar ir al médico, y para ello necesitar comunicarte en la lengua del país donde resides, y no poder hacerlo como quieres...» (Diario de investigación, 18/06/2015).

Unos meses más tarde, el último día del curso en junio de 2015, Anna compartió conmigo su inquietud al respecto de la situación administrativa suya y de su marido:

«Cuando les pregunto que cuáles son sus planes para el verano, Anna dice que no sabe aún, que quiere ir a la playa. Me dice que tiene un primo trabajando en Mallorca y que es barato sino vas en temporada alta. El problema es que ella y su marido tenían unos visados de 60 y 30 días respectivamente, y llevan más o menos un año en España, por lo que están en situación irregular. Dice que no sabe si, aun siendo dentro del territorio español, tendrían problemas al tener que volar y enseñar sus documentos de identificación, que son únicamente sus pasaportes.» (Diario de investigación, 18/06/2015).

El análisis de los datos produjo más códigos que creemos importante desarrollar en este momento, para así poder completar el mapa de la realidad educativa que está siendo descrita en este informe de investigación. Otro de los códigos transversales es el que llamamos *necesidad de narrarse*. Por ejemplo, el siguiente fragmento recoge lo que Diaraye escribió de forma espontánea en su prueba de nivel antes de comenzar el curso, en el mes de octubre de 2014. Esta prueba contenía un ítem en el que se les pedía a los alumnos/as que escribiesen un pequeño texto:

«Soy guineana y tengo dos hermanos y una hermana. Mi madre también está ahí pero mi padre ha muerto desde muchos años. Me alegro cuando hablo con ellos.» (Diaraye, escrito de octubre de 2014).

Cuando Diaraye tuvo la oportunidad de escribir sobre un tema libre en el mes de diciembre, utilizó este medio para volver a expresar los sentimientos que le producía la separación de sus familiares más cercanos:

«Tengo una familia muy buena. Mi padre falleció hace nueve años. Era bueno, cariñoso, sacrificó todo por sus hijos. Estaba aquí para nosotros y era mi bueno amigo. Me extraño mucho. Mi madre es

bueno y social. Le gusta ayudar a la gente. Tengo dos hermanos, el primero está trabajando, es guapo pero bajo tiene un hijo de ocho meses. Mi segundo hermano está estudiando en Malasia, es bueno y alto, estoy muy cerca de él. Cuando era niño le llevaba en la escuela y ese durante muchos años. Tengo también una hermana que estudia la medicina es inteligente, simpática y guapa. Cada uno de ellos tiene sus cualidades y sus defectos pero les quiero mucho.» (Diaraye, escrito del 02/12/2014).

La misma protagonista, meses más tarde, en abril, volvió a hacer referencia a la pérdida de su padre cuando se le pidió que escribiesen un escrito autobiográfico:

«Para hacer la universidad me traslado en Maruescos. Me gustó mucho ese país, tuve muchos amigos, viví con buenas personas, fuimos para visitar otras ciudades, salimos para bailar, fuimos al cine, hicimos muchas cosas... En 2004 tuve mi diploma y volví a mi país. Después de dos meses empecé a trabajar. Trabajé durante un año y el año 2005 perdí a mi padre.» (Diaraye, escrito del 21/04/2015).

Los anteriores datos son coherentes con aquellos recogidos para contestar a las cuestiones de investigación, como por ejemplo, cuando se hizo referencia, durante una de las sesiones de foto-elicitación, a la expresión de felicidad con la que Diaraye hablaba de sus hermanos:

«Diaraye: Después mi hermano... mi hermano... y la menor.

Borja: Y la pequeña.

Diaraye: La pequeña sí...

Borja: Tiene la cara... iluminada, Diaraye...» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

Por otro lado, Sonya escribió un texto titulado “La Península Crenea”, que entregó en diciembre, en relación a la historia de esta península, que en ese momento era el foco de un conflicto armado

entre Rusia y Ucrania. Compartimos a continuación el final de este escrito: “Y la Cremea se regresó a Rusia. Estoy muy contenta! 62% de los habitantes los cuales viven en la Cremea son rusos.” (Sonya, escrito del 04/12/2014). En relación con esto, recordamos que el conflicto dialéctico entre Sonya y Anna al respecto de esta cuestión, tal y como narramos al responder a la cuarta cuestión de investigación.

También en relación con la “necesidad de narrarse”, Mandeep nos contó, de manera espontánea, que las lentejas son un alimento típico en su país, tal y como se recoge en la transcripción de la sesión mediada por el libro de texto que fue grabada para su análisis, en la que los alumnos/as copiaban en sus cuadernos las palabras que el profesor había iba escribiendo en la pizarra:

«Diaraye: Len-tejas.

Ahmed: Ah, lentejas.

Diaraye: Lentejas.

Borja: Lentejas Ahmed. Eso es una, la comida...

Ahmed: Sí... entiendo pero aquí... escrito no entiendo.

Borja: Ay, perdona eso es mi culpa, es que no tengo buena letra yo.

Ahmed: Lentejas esta... muy bueno comida...

Mandeep: Sí...

Borja: En invierno...

Ahmed: Sí...

Borja: Para invierno.

Mandeep: En India es muy típico.» (Sesión mediada por el libro de texto, 28/04/2015).

En relación con esta idea, resulta notorio que a Mandeep le ilusionaba hablar y compartir conocimientos sobre su cultura de origen y su religión, y aprovechaba cualquier momento para

contarnos aspectos sobre la misma, tal y como se recogió en el diario de investigación:

«En un momento de la clase, sale el tema de las religiones. Mandeep nos cuenta que ella sigue la religión Sij, y que según esta creencia, los hombres no se pueden nunca cortar el pelo. A todas y todos nos parece muy curioso esto, y le preguntamos si es por esto que Harsha, paisano suyo y que profesa la misma religión, tiene esa larga y frondosa barba. Hablamos de las religiones un poco en un ambiente distendido y de respeto que es agradable. Le explico a Mandeep la diferencia entre el libro sagrado de una religión, y el Dios de la religión. Ella quiere contarnos todo sobre su religión, le entusiasma. También parece que luego, cuando hablamos de los idiomas que se hablan en su país, la India, quiere contárnoslo todo sobre estos. Cuántos se hablan, dónde se hablan, sus variantes, etc. En un momento dado, tenemos que cortarla un poco para seguir con la clase, porque si no, parece que no va a parar de hablar de las lenguas de su país. Le digo que tendrá tiempo de hablar de estas así como de la religión, en las sesiones de foto-elicitación.» (Diario de investigación, 25/11/2014).

En otra ocasión, las alumnas tenían que conversar sobre los hábitos de ocio en sus países y Mandeep, como en otras ocasiones, mostró su motivación hacia el hecho de compartir su cultura, tal y como muestra es siguiente fragmento del diario de investigación de un día de febrero:

«Hoy en un ejercicio de clase tenían que conversar en grupo sobre los hábitos de ocio en sus países de origen según la edad, y si había diferencia en función de esta... Oigo a Mandeep, Laila, Nadia y Anna hablando y dice Mandeep que las mujeres en la India no salen a las discotecas o a los bares, solo a las cafeterías: “bar solo para hombres en India”. Como otros días, Mandeep tiene muchas ganas de hablar de su país, de su religión, su cultura... Laila dice que Marruecos y la India son iguales y yo entiendo que se refiere al estatus de la mujer en los dos países.» (Diario de investigación, 26/02/2015).

Anna, por su parte, también quiso compartir con sus compañeros/as y con el profesor aspectos relacionados con su cultura y sus

tradiciones, en la sesión de video-elicitación en la que llevó dos vídeos de su boda. El siguiente fragmento del diario de investigación recoge algunas de mis impresiones acerca de esta sesión:

«Al acabar los visionados, yo le hago muchas preguntas a Anna sobre cosas que he visto en este y que me han llamado la atención, como por ejemplo el acto simbólico de “dejar ir el apellido familiar” atando este a unos globos que luego sueltan al aire. Anna está deseosa de contar y explicar todas estas cosas. Identidad ucraniana.» (Diario de investigación, 14/04/2015).

Sin embargo, Anna también nos narró de forma espontánea acerca de varios de estas acciones simbólicas sin la necesidad de ser preguntada acerca de ellas, tal y como se recoge en los dos siguientes fragmentos. En el primero, se observa cómo Anna interrumpió la conversación para explicarnos el significado de la tradición de tirar trigo, bombones y dinero a los novios en las bodas ucranianas:

«Borja: Uhum... Sí sí te... como en todas las celebraciones como hemos hablando ¿no?

Laila: Es muy diferente... com- como... como la boda de... de mi país y...²⁵²

Ahmed: Sí...

Sana: Y su.

Laila: Y su país, su país.

Borja: Y de la suya.

Anna: También los, de símbolos es que cuando mis padres y... los padres de mi marido estaban, cuando estábamos en el, no, en los coches y nuestro padres²⁵³ Con trigo, bombones y dinero...

Borja: Tiran encima... Tiran trigo bombones y dinero.

²⁵² En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Laila señala a Ahmed, en referencia a la religión que los dos comparten. (Vídeo 8. Minuto 19:10).

²⁵³ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Anna hace el gesto de tirar con su mano algo para atrás por encima de su cabeza. (Video 8. Minuto 19:25)

Anna: Trigo para que seamos eh... ricos... y bombones para que nuestra vida sea eh... dulce.» (Sesión de video-elicitación del 14/04/2015).

En el segundo fragmento, se observa cómo Anna explicó de manera espontánea el significado de la tradición que consiste en que la madre del novio le quite el velo a la novia y le ponga un pañuelo, además de narrar qué hace luego la novia con su velo:

«Borja: ¿En Marruecos también lo de tirar el ramo?

Sana y Laila: No...

Borja: No... es- es- es solamente tradición occidental...

Laila: Jamás... (Ríe).

Borja: O... católica, no sé...

Anna: Y después...

Borja: Sale en las películas también...

Anna: Y después... mi suegra... aquí no hay²⁵⁴... mi suegra tira, quita mi velo y me pone el pañuelo blanco. Es que como ahora yo estoy una chica, ahora soy una mujer... Sí, porque antes cuando se casan mujeres, mucho antes, siempre llevan pañuelos, después de boda, ahora no.

Borja: Ahá...

Anna: Solo en la boda...

Borja: Claro...

Anna: Y con este mi velo, todos chicas que no están casadas... cogen en un círculo y yo, a cada una, en una melodía... cojo este velo, bailo con ella, y otra otra... todas chicas que quieren... casarse.

Sana: Ah...» (Sesión de video-elicitación del 14/04/2015).

²⁵⁴ En el vídeo que registra la sesión, se observa cómo Anna señala el ordenador donde está metida la memoria externa que contiene el vídeo, en alusión a que lo que está narrando no se ve en el vídeo. (Vídeo 8. Minuto 24: 19).

Con respecto a este código, anoté mis impresiones respecto a la decisión de interrumpir la instrucción con el libro de texto para, utilizando el contenido cultural o gramatical que estábamos trabajando en ese momento, preguntarles acerca sus países de origen, de sus lenguas, etc. Por ejemplo, les preguntaba cómo se dice una palabra en su lengua materna, o cómo se acentúan las palabras en sus lenguas, o si existe un modo formal e informal:

«Creo que, por lo que observo en clase, este tipo de “interrupciones” les agradan, porque parecen estar deseando contarme y contarle a los compañeros y compañeras sobre sus países, sobre sus lenguas, etc.» (Diario de investigación, 13/11/2014).

En otro momento, en el que hablamos principalmente de la cultura marroquí, volví a hacer referencia a este impulso de narrar aspectos relacionados con sus vidas, con sus culturas, con sus religiones o con sus lenguas de origen:

«Todas las alumnas y alumnos, me he fijado, tienen la necesidad de compartir sus culturas.» (Diario de investigación, 05/02/2015).

Un mes más tarde anoté una reflexión similar en el diario de investigación, tras la realización de la sexta sesión de foto-elicitación, en la que Anna había traído una fotografía para hablar de su familia:

«También he sentido que las personas están deseosas de contar sus culturas, como Sana hoy hablando de las bodas en Marruecos, y estas sesiones de foto elicitación son una manera inmejorable de que tengan la oportunidad de hacerlo.» (Diario de investigación, 05/03/2015)

Por otro lado, los participantes confirmaron esta idea que ahora exponemos acerca de la necesidad de narrarse en la primera de las dos sesiones de video-reflexión que tuvieron lugar al final del curso:

«Borja: A- Vale... eh... Bueno y una impresión que me da a mí. A mí me da la impresión, y esto creo que ya os lo he dicho, de que todas y todos estamos deseosos de contar... nuestra cultura... nuestro país... nuestra familia...

Todas: (Asienten sonriendo).

Borja: Y es una buena manera ¿verdad? A través de las fotografías, de hacerlo.

Diaraye: Uhum...

Borja: ¿No? Siempre todo el mundo está “¡Y en Ucrania! ¡Y en la India! ¡Y en... Guinea Conakry! Y en no sé qué...” Todos, eh... queriendo decir, queriendo expresar... una necesidad.

Anna: Uhum...

Diaraye: (Pensativa) Sí...

Borja: Y quizá más en vuestro caso...

Todas: (Asienten).

Diaraye: Uhum...

Borja: Porque... no está cerca entonces queréis... Traerlo. Aquí ¿no? Al hablar de ello está más cerca, quizá.

Diaraye: Sí.» (Sesión de vídeo-reflexión del 19/05/2015).

Por último, exponemos a continuación algunos de los pasajes que componen el código transversal *motivaciones*. El siguiente fragmento muestra cómo, aunque interpreté en un primer momento, por su lenguaje corporal, que algunos de los alumnos/as no terminaron de entender en qué consistirían las sesiones de foto-elicitación o que no les parecía interesante la propuesta, el día en que les explicaba por primera vez acerca de estas, Anna sí pareció entenderlo y mostró ilusión al respecto:

«Ellos parecen entenderlo y, aunque yo interpreto del lenguaje corporal de algunos de ellos o ellas que no lo terminan de entender o que no les hace mucha gracia la idea (porque están serios) luego al preguntarles todos me dicen que les parece una buena idea. Anna parece haber entendido todo desde el principio y especialmente

ilusionada, hasta me dice “¿Y cuántas fotografías hay que traer, puedo traer más de una?”. Le respondo que por supuesto que sí.» (Diario de investigación, 04/12/2014).

Los datos revelan que esta alumna se mostró motivada en relación a la actividad propuesta. El mismo día que comenzábamos, Anna me envió un email por la mañana, preguntándome si podía compartir una presentación de Power Point en la que se mostraba su ciudad de origen en Ucrania:

«Por la mañana de este día recibí un correo electrónico suyo, diciendo que le gustaría cambiar y poder hablar de otras fotos, enviándome adjunta una presentación de Power Point con varias fotos sobre su país de origen, en concreto, sobre su ciudad: Leópolis, al oeste del país. Esto denota, pienso en ese momento, interés por la actividad que les planteo y también interés por mostrar su país, su ciudad.» (Diario de investigación, 22/01/2014).

Durante la sesión, Anna preguntó de manera espontánea que cuándo íbamos a ver sus fotografías. Aprovechando la pregunta, le expliqué que, para que fuese una sesión de foto-elicitación, debíamos dedicarle el tiempo necesario a una sola fotografía:

«En un momento de la clase, Anna pregunta “¿Cuándo vamos a ver las fotos?”. Está claro que le motiva la actividad, que tiene ganas. Le comento que quería profundizar un poco en cada fotografía, no ver muchas sin profundizar en ninguna, y por eso quizá tenga que elegir una de todas para hablar de ella. Ella está de acuerdo.» (Diario de investigación, 22/01/2014).

Siguiendo con este código, tras la tercera sesión de foto-elicitación anoté la motivación que había percibido, especialmente de las alumnas marroquíes, hacia la actividad de foto-elicitación el día en el que Sana había traído la fotografía de la plaza de Yamaa el Fna, en Marraquech:

«Las marroquíes comentan en árabe sobre la foto, parecen ilusionadas. Durante la sesión son las que más participan. Incluso Fátima, que nunca ha estado en Marraquech, cuenta muchas cosas sobre la plaza.» (Diario de investigación, 05/02/2014).

Unos días más tarde, aproveché los minutos iniciales de la sesión, cuando aún estaban llegando los alumnos y alumnas, para preguntarle a Diaraye acerca de su opinión respecto a las sesiones de foto-elicitación:

«Antes de comenzar la clase, entra en el aula Diaraye. Le pregunto que qué le parecen las sesiones de foto elicitación que estamos haciendo y le digo que me pareció muy interesante la del jueves pasado (cultura, tradición, costumbres...). Ella dice que le parece “muy muy interesante”, con un gesto de mucho convencimiento en el rostro y su lenguaje corporal. Dice que le gusta porque así aprende sobre las demás culturas.» (Diario de investigación, 17/02/2014).

Sin embargo, la motivación hacia la actividad no fue solo percibida y anotada en el diario de investigación, sino que también emergió durante las sesiones de foto-elicitación. Los/as participantes mostraron las ganas que tenían de compartir sus fotografías con sus compañeros/as. Por ejemplo, al terminar la tercera sesión de foto-elicitación, mientras nos despedíamos, Nadia me preguntó que cuándo veríamos la fotografía que había traído de su ciudad de origen, Tetuán:

«Diaraye: Gracias.

Borja: A vosotras.

Sonya: Gracias Borja.

Borja: A vosotras.

Nadia: ¿Y mi fo...? ¿Mi foto?

Borja: Tu foto el jueves que viene.

Nadia: Ah vale... *insha'Allah*.

Borja: *Insha'Allah*.» (Sesión de foto-elicitación del 05/02/2015).

En otra ocasión, hablamos sobre las bodas musulmanas gracias a la fotografía que había traído Diaraye sobre su familia, en la que se veían a ella y a sus tres hermanos el día de la boda de su hermano mayor (ver fotografía 2.1.7.1). Al acabar esta sesión, Ahmed me preguntó si podía traer el vídeo de la boda de su hermana y así explicarnos todo acerca de las bodas en su país, mostrando Anna también su interés en traer el video de su boda. Como denota el siguiente fragmento, Ahmed buscó obtener la confirmación acerca de si queríamos que trajese el vídeo:

«Borja: Se puede poner el vídeo en el ordenador. Entonces ponemos el vídeo, lo mismo que ponemos una foto ponemos algunas partes... y hablamos más sobre las bodas...

Anna: Yo también tengo... el vídeo...

Borja: También si quieres trae el vídeo de tu boda.

Ahmed: Pero perdona, ¿quiere? Yo cojo, pero no quiere yo cojo solo mi familia foto...

Anna: ¡Queremos, queremos!

Borja: ¿Cómo?

Anna: Pregunta si queremos o no.

Borja: ¡Ah! Sí sí, claro, sí.

Diaraye: Sí.

Ahmed: Vale... vale.» (Sesión de foto-elicitación del 09/04/2015).

Por último, exponemos el fragmento en el que Sana, que no había participado en la anterior sesión de foto-elicitación, dijo que ella también tenía el vídeo de su boda, animándole yo a traerlo para trabajar sobre él en otra sesión:

«Sana: Yo también tengo... vídeo de mi boda.

Borja: Pues si lo quieres también... lo traemos.

Sana: Vale.» (Sesión de vídeo-elicitación del 14/04/2015).

8.2.7.2. Análisis, interpretación y discusión de los datos de los códigos transversales

8.2.7.2.1. Los códigos transversales “género” y “preocupaciones del profesor” son códigos “etic”, en tanto que emergieron de las categorías de análisis previas del profesor-investigador. Los códigos “diario de investigación”, “estrés”, “necesidad de narrarse” y “motivaciones” son códigos “emic”, al emerger de los/las participantes, sin relación con las categorías previas del investigador

En relación al código *género*, este era un código que podríamos considerar “etic”, en el sentido etic-emic que explicamos en el apartado 8.1.6.²⁵⁵-. Pensamos que la educación del investigador y sus preconcepciones culturales e ideológicas influyeron en gran medida para reconocer y registrar los datos que se relacionaban con el mismo. Así fue reconocido desde el principio por el propio investigador: “mi propia educación y mi punto de vista, que tiene en cuenta el sesgo machista de este contenido del libro de texto...”. Por otro lado, aunque al contestar a las cuestiones de investigación no se recogieron los pasajes que componían este código, sí se hizo referencia a este cuando respondíamos a la segunda y a la tercera cuestión de investigación, al hablar del estatus social de la mujer en diferentes países musulmanes. Es decir, se aludió de manera indirecta al código “género” al necesitar desarrollar los códigos acerca de las *diferencias culturales* que existían entre los participantes o el *aprendizaje intercultural* que se producía en las sesiones de foto-elicitación.

El código *preocupaciones del profesor* puede considerarse, de manera análoga al anterior, un código “etic”, en tanto que emergió de las

²⁵⁵ Recordamos que en la Antropología la interpretación *etic* es aquella que se realiza teniendo en cuenta las categorías de análisis del investigador/a. La interpretación *emic*, sin embargo, se realiza “desde dentro” de la realidad estudiada y sin relación con las categorías de análisis del investigador. (Bautista, 2011b; Bautista, Rayón y de las Heras, 2012).

inquietudes del profesor-investigador acerca del hecho de mantener alta la motivación de los alumnos y alumnas.

El resto de los códigos transversales recogidos en los datos, recordamos: *diario de investigación, estrés, necesidad de narrarse y motivaciones*, representan códigos “emic”, en tanto que emergieron del análisis de los datos sin relación con las preconcepciones previas del investigador. Por ejemplo, el investigador no tenía conciencia, antes de entrar en el campo, del importante papel que jugaría el diario de investigación en la investigación. En el siguiente apartado exponemos los análisis que relacionan estos códigos.

8.2.7.2.2. Los/as participantes mostraron motivación hacia las sesiones de foto-elicitación debido a dos principales razones: por un lado, tenían la necesidad de evadirse de una realidad estresante; por el otro, estas sesiones les permitían cubrir la necesidad de narrarse, elaborando así los sentimientos de añoranza y nostalgia debidos al duelo migratorio. Elementos estos que fueron reconocidos gracias a la realización del diario de investigación.

La mayoría de los análisis que se presentan en este informe fueron posibles gracias a la realización del diario de investigación, signo de la reflexión del investigador en el campo. De no haber llevado un diario de investigación, seguramente no se habrían producido las reflexiones del investigador sobre los prejuicios y los estereotipos o sobre su propio etnocentrismo, por ejemplo, elementos que emergieron durante los dos tipos de sesiones. Al menos, tales reflexiones no se habrían producido con el mismo grado de profundidad.

Por otro lado, el análisis de los datos denota que los/as participantes mostraron una alta motivación hacia las sesiones de foto-elicitación. Anna, por ejemplo, mostró su interés en la actividad desde el inicio, para la que incluso preparó una presentación en Power Point que mostraban su ciudad de origen, Leópolis. Las alumnas marroquíes, tal y como se recogió en el diario de investigación, mostraron ilusión

por poder explicar aspectos relacionados con su cultura, en la sesión en la que trabajamos sobre la fotografía de Yamaa el Fna. Diaraye, por su parte, mostró también su interés y motivación por estas sesiones, etc.

Por otro lado, los datos revelan que varios participantes utilizaron distintas oportunidades para compartir, de forma espontánea, a través de distintos escritos, sus sentimientos de añoranza y nostalgia. Por ejemplo, Diaraye utilizó dos textos que entregó al profesor para hablar de su familia, exponiendo que extrañaba a su padre, fallecido en 2005, o que echa de menos a su madre y a sus hermanos. Sonya, por su parte, utilizó una redacción de tema libre para expresar su opinión respecto al conflicto de la Península de Crimea. Pensamos que el contenido completo de ese escrito es un símbolo de la necesidad de Sonya de narrar su propia identidad. Por su parte, Anna sugirió ella misma llevar a la clase los vídeos de su boda y, en el transcurso de aquella sesión, narró de manera espontánea aspectos que creía nos podían resultar interesantes sobre las tradiciones en las bodas de su país. Por ejemplo, la acción de que la madre de la novia le quite el velo y le ponga un pañuelo como rito de paso entre la edad infantil y la adultez; o que la tradición de que las chicas que quieren casarse bailen con la novia una a una.

Ante todo, pensamos que *las sesiones de foto-elicitación servían como válvula de escape para la difícil realidad que tenían que afrontar algunos/as de los/as participantes*. Así lo muestran los datos sobre el problema de salud de Ahmed y la ansiedad e inseguridad que le provocaba el desconocimiento que tenía respecto de su situación de irregularidad, del desconocimiento del idioma o el hecho de poder recibir atención médica; o la situación de Anna y su marido, quienes no podían salir de Madrid en avión, ya que el único documento que les identificaba era un pasaporte con una visa caducada hacía tiempo; o la situación de Diaraye o Irina, quienes se habían encontrado con una realidad complicada en relación a la posibilidad de trabajar en España.

Además, creemos que *la motivación hacia las sesiones de foto-elicitación se producía debido a que esta cubría la necesidad de los/as participantes de*

*narrar su propia existencia y afirmar así su identidad*²⁵⁶. Esta supone una importante necesidad para la personas migrantes y alófonas que, al no dominar la lengua mayoritaria del territorio donde residen, no disponen de las mismas oportunidades de comunicación que las autóctonas; además de que necesitan elaborar los sentimientos de añoranza y nostalgia producidos por la migración. Tal y como sugirió el investigador durante la sesión de video-reflexión, hablar de la tierra de origen es una manera de tenerla más cerca. Es decir, creemos que *los datos prueban que los participantes necesitaban narrarse, utilizando las sesiones de foto-elicitación para tal fin, dándose darse a conocer ante sus compañeros/as y afirmando así sus identidades*.

Pensamos que el conocimiento del Otro/a, precepto básico de la educación intercultural, no es posible si no existe la motivación de darse a conocer por parte de los implicados en estos procesos educativos. Creemos que *la foto-elicitación conseguía evocar de manera eficaz los recuerdos y sentimientos que los/as participantes querían compartir con sus compañeros/as*. A nuestro modo de ver, los/as participantes se sintieron libres de compartir elementos relacionados con sus identidades gracias a la actitud de apertura hacia las lenguas y las culturas por parte del profesor. Fue durante las sesiones de foto-elicitación cuando los/as participantes se conocían el uno al otro/a.

También nos parece relevante el hecho de que las sesiones de foto-elicitación –así como algunos momentos puntuales de las sesiones mediadas por el libro de texto–, versaron sobre elementos transversales a las culturas presentes en el aula. Por ejemplo, las bodas u otros ritos de paso, como el nacimiento o la muerte. Es decir,

²⁵⁶ El código “necesidad de narrarse” se relaciona con otros códigos desarrollados al contestar a las preguntas de investigación, como los códigos que titulamos nostalgias o duelos, que trataban los sentimientos de añoranza ocasionados por la pérdida, permanente o temporal, de los seres queridos u otros elementos como el lugar de origen o la patria. También creemos que estos códigos transversales, que dan unidad de comprensión a la cuestiones planteadas, se relacionan también con otros códigos ya desarrollados al contestar a las cuestiones de investigación, como por ejemplo el código de identidad –código clave en la educación intercultural–, que recogía todos los pasajes que se relacionaban con la idea de la identidad nacional, social, cultural, regional, etc. de los/as participantes de la investigación.

los/as participantes disfrutaban explicándose los unos a otros los significados concretos sobre los ritos que todas las culturas tenían en común.

8.2.7.2.3. Discusión y consideraciones finales en relación a los códigos transversales

En el marco teórico hacíamos referencia a la necesidad de que el docente se eduque a sí mismo a través de la reflexión sobre sus propios prejuicios culturales “como punto de partida para poder combatirlos”. Una de las maneras en que creemos que se puede lograr es a través del diario de investigación, tal y como se ha mostrado en los datos.

El código *género* revela ciertos prejuicios del investigador hacia los roles en la familia y en la vida social de algunas de sus alumnas. Así lo muestra, por ejemplo, el hecho de que le llamase la atención –y por eso escribiese en sus notas de campo–, que los roles de las alumnas marroquíes fuesen: ocuparse de la casa, de los niños, de la compra, la cocina, etc. En el marco teórico expusimos que, según la investigación etnográfica de Mortimer et al. (2010), la idea de logro social, y por lo tanto de identidad y autoestima, difería entre los profesores y los alumnos latinoamericanos de la ciudad de Marshall, una comunidad suburbana de 30.000 habitantes de un área metropolitana de Estados Unidos.

Para los profesores de este instituto, la idea de logro social se asociaba con los estudiantes que irían a la universidad, es decir, con el modelo “estudiantes con destino universidad”²⁵⁷. Los alumnos de origen latinoamericano, sin embargo, aunque reconocían ese modelo de identidad y lo valoraban, se identificaban en mayor grado con modelos como el de “hijos e hijas obedientes y trabajadores/as”, donde sus padres apreciaban que su prole aportase

²⁵⁷ El modelo de identidad “estudiante con destino universidad”, explican estos autores, es el normativo de la clase media estadounidense y el que los profesores de este estudio asumían como deseable para todos los estudiantes, independientemente de su origen.

ingresos a la economía familiar a través de un trabajo, aunque esto les impidiese continuar en la escuela en posteriores niveles. La investigación etnográfica de Rebollo y Hornillo (2010) muestra, de manera similar, que la autoestima de algunos alumnos del programa de Garantía Social en la especialidad de Hostelería, en el “Taller-Escuela Garelli” de Sevilla no se relaciona con las actividades escolares y académicas, sino con su estatus social en la pandilla de amigos fuera de la escuela²⁵⁸. Es decir, ambos grupos, los estudiantes latinoamericanos en Marshal y los estudiantes de la especialidad de Hostelería del “Taller-Escuela Garelli” de Sevilla, ponían el valor de la autoestima en modelos de identidad distintos a los que les eran ofrecidos por los profesores o el sistema educativo, asumiendo estos últimos que el modelo de identidad asociado a la carrera académica es el esperable para todo el mundo.

La investigación que aquí presentamos muestra unos resultados coherentes con los resultados de las anteriores investigaciones en relación al código *género*. Esto se desprende del hecho de que el investigador viese como anómalo (por machista), las cualidades asociadas a Tarzán –fuerte– y a Jane –buena– en un ejercicio del libro de texto; o que el hombre viese la televisión y saliese con los amigos mientras que la mujer cocinaba y veía películas, como se recogía en otro ejercicio de lectura. Al ser preguntadas al respecto, los alumno/as no reconocieron nada extraordinario en esto. Es decir, sugerimos que el modelo de identidad de mujer para el investigador –independiente, autosuficiente y emancipada– así como el ideal de logro social y autoestima que de él se deriva, difería del modelo de identidad de mujer –madre responsable, gestora y trabajadora del hogar, etc.– y el ideal de logro social y autoestima de la mayoría de alumnas y alumnos de la clase de español.

Los anteriores hallazgos nos parecen de gran relevancia para la educación intercultural que creemos que se debería desarrollar. En nuestra opinión, el modelo de educación asimilacionista de los

²⁵⁸ Los anteriores estudios implican que la autoestima, como uno de los más importantes elementos que confieren seguridad a la identidad individual, se construye socialmente a través de la influencia de los discursos, los estereotipos, los roles sociales, de género, etc.

países occidentales ha presupuesto que conoce cuál es el mejor modelo de identidad, el ideal de logro social y cómo se consigue la autoestima de las mujeres migrantes, en base a los referentes de las mujeres autóctonas. Creemos que esto ha sucedido históricamente en los países europeos con aquellas mujeres que no comparten la tradición cultural cristiana, como por ejemplo las mujeres musulmanas, obviando que ellas son agentes sociales con derechos individuales en nuestras sociedades, que pueden también, por ejemplo, elegir llevar el hiyab como signo de identidad o sentirse plenamente realizadas siendo madres y amas de casa.

En relación con lo anterior, argumentar que en realidad las mujeres “diferentes” no son libres, por ejemplo, de vestir como deseen, sino que están determinadas por su origen cultural, es defender el esencialismo cultural que criticamos en el marco teórico. Esta postura entiende que las culturas son constructos cerrados y aislados entre sí y por lo tanto no pueden existir los intercambios entre estas (Actis et. al., 1995). En otras palabras, defendemos que criticar que las personas “diferentes” siguen las pautas que les dicta su tradición y su cultura es ignorar que todas las personas, independientemente de nuestra cultura de origen, estamos condicionadas, aunque no determinadas, por unos patrones culturales de vestimenta, conducta y discurso, entre otros.

Pensamos que todos *los patrones culturales, los “diferentes” y los “propios”, son igualmente escrutables bajo el prisma de la razón*. Nos preguntamos ¿Acaso es “mejor” la mujer desnuda o semidesnuda, utilizada como un objeto de mercado, que la mujer tapada? Si tuviésemos en cuenta la mera dimensión de género, ambos modelos serían la consecuencia de un sistema de poder patriarcal (no obstante, no es la intención de esta tesis continuar ahondando en estos temas). En definitiva, aunque de manera inconsciente, creemos que la postura del investigador estaba basada en algunos momentos en el evolucionismo cultural que criticamos al explicar el paradigma asimilacionista, que entiende que existen unas culturas más evolucionadas que otras.

Por otro lado, en relación con los códigos de *necesidad de narrarse y motivaciones*, elevamos al nivel de “necesidad” el deseo de narrarse

a uno mismo, equiparándolo a otras necesidades psicológicas en el sentido que le dio Maslow (1943) en su pirámide de necesidades. Recordamos que este reconocido psicólogo elevó al nivel de “necesidad” la *afiliación*, el *reconocimiento* y la *autorrealización*, a la vez que reconocía que existen otras necesidades básicas como las fisiológicas y las de seguridad que sirven de sustento a aquellas. Sugerimos que la “necesidad de narrarse” se deriva de la “necesidad de reconocimiento”. Es decir, pensamos que la manera en que los seres humanos buscamos tal reconocimiento es a través de la narración de nuestras anécdotas e historias, afirmando de esta manera nuestra identidad.

En concreto, pensamos que los/as participantes valoraron positivamente la oportunidad que tuvieron de narrar su propia identidad a través de la narración de aspectos relacionados con sus culturas o con sus lenguas de origen. Nos preguntamos si acaso esta necesidad de narrarse no se dará en mayor grado en personas que han sufrido un proceso migratorio, en tanto que sus identidades de origen –nacionales, sociales, regionales, etc.- son minorizadas bajo el peso de las identidades y modelos culturales mayoritarios de las sociedades de destino. Tal y como se recogió en los datos, los/as participantes se mostraban anhelantes de compartir experiencias y conocimientos relacionados con sus culturas, con sus lenguas... con sus identidades, al fin y al cabo.

Finalmente, retomamos el concepto de *canonicidad* de Bruner (1991) explicado en el marco teórico. Este representa “lo esperable y lo usual de la condición humana” (p. 59). Según este autor, la narración surge cuando se rompe esa canonicidad, es decir, cuando no sucede lo esperable (Bruner, 1997). A modo de reflexión final de este apartado, creemos que las personas, al crecer, no esperamos tener que migrar por necesidad o para reunirnos familiares que migraron antes que nosotros/as, sino que este es un acontecimiento que rompería con la canonicidad de la mayoría de nosotros/as, es decir, con lo que la mayoría de nosotros/as esperamos de la vida. Aunque pueda ser razonable pensar que la mayoría nosotros/as podamos recordar algún acontecimiento de nuestra vida que haya roto con la canonicidad, creemos que, sin duda, la migración es un proceso que,

de manera inequívoca, provoca tal ruptura. Esta ruptura era una condición común a los/as participantes de esta investigación. A nuestro parecer, los datos han demostrado que *los/as participantes aprovecharon, a la vez que valoraron, la oportunidad de darse a conocer a través del trabajo con las fotografías, de narrarse, de compartir experiencias y conocimientos sobre sus vidas pasadas, sobre sus lugares de origen, sus religiones, sus lenguas o sus culturas*. Pensamos que esta representaba una manera práctica, terapéutica incluso, de darle sentido y significado a las contradicciones que pueden surgir del hecho de vivir en un lugar diferente al que uno ha crecido, además de para hacer frente a la incertidumbre que provoca la mirada hacia el futuro.

CONCLUSIONES

El presente y último bloque de conclusiones se estructura de la siguiente manera. En primer lugar se expone el capítulo 9, que recoge las conclusiones y se divide en dos apartados. En el primero comenzamos por recordar, en cada caso, qué pretendíamos conocer en cada una de las cuestiones, sintetizando los principales hallazgos de cada una y mostramos finalmente un cuadro que contiene la pregunta de investigación y las respuestas a la misma. El segundo apartado presenta las conclusiones finales de esta tesis, donde tratamos de comprender de forma global la relación entre los resultados de investigación y los grandes temas recogidos en el marco teórico. Por último, ofrecemos el capítulo 10, donde se recogen las futuras líneas de investigación en relación con la foto-elicitación en la educación intercultural y la enseñanza de la L2.

Capítulo 9

Conclusiones

El conocimiento es conocimiento para algún fin

E.H. Carr

9.1. Conclusiones de las cuestiones de investigación

9.1.1. Conclusiones de la primera cuestión de investigación

¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía fomentar la *construcción y reconstrucción de significados* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso en un Centro de Educación de Personas Adultas?

En la primera cuestión de investigación tratamos de comprender en qué medida la narración oral mediante el lenguaje de la fotografía fomenta la construcción y reconstrucción de significados en un grupo de personas adultas cultural y lingüísticamente diverso. Las personas entendemos el significado de una palabra, un objeto o una acción en función del significado que le es atribuido por el grupo en el que se me presenta. La reconstrucción del significado se da en la medida en que este se confronte con los significados que otras personas tienen. En el caso concreto del aprendizaje de la L2, la reconstrucción de significados se refiere a aquellas situaciones educativas en las que el discente tiene la oportunidad de madurar los propios pensamientos y creencias de que dispone acerca de los objetos, las acciones, las palabras, etc. que le son presentados en la lengua meta que está aprendiendo. Es decir, se refiere a los procesos de reelaboración y reasignación de significados de los conceptos o ideas que ya conoce

en su lengua materna, a la itinerancia por los matices y los recovecos semánticos de aquello de lo que se habla.

En primer lugar, los datos muestran que las sesiones de foto-elicitación se justificaron gracias a la tarea investigadora del profesor, quien detectó, mediante la reflexión constante que suponía el diario de investigación, que los prejuicios y los estereotipos entre las distintas culturas representadas eran elementos presentes en el aula y en su contexto más cercano. Los prejuicios y los estereotipos negativos hacia los demás grupos culturales son una consecuencia lógica de la educación etnocentrista en la que la mayoría de las personas somos formadas. El “capital cultural incorporado” del que hablaba Bourdieu (2001) es un lastre para la educación si disponer de él significa despreciar o minusvalorar lo desconocido. Los prejuicios y estereotipos negativos tienen un contenido inconsciente, tácito. La foto-elicitación, es decir, “la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía”, conseguía hacer emerger los prejuicios y, por lo tanto, comenzar a construir y reconstruir los significados que conforman su contenido.

La identidad social de grupo es la primera matriz que confiere seguridad para el correcto desarrollo de la identidad individual de una persona. Sin embargo, la identidad no debe ser construida, como parece suceder en el caso de las instituciones formadoras, con estereotipos de lo que “el Otro es y yo no soy”. Alertamos sobre la necesidad de resocializar un profesorado que es reproductor de desigualdades, en tanto que transmisor –en la mayoría de casos de manera inconsciente–, de estereotipos sobre las culturas y las identidades con las que trabaja. No nos referimos solo a culturas o identidades nacionales o étnicas, sino a todo tipo de culturas sociales que puedan existir, como la cultura o identidad de género, de edad, de clase social, etc. También llamamos la atención sobre la responsabilidad personal de cada docente en su formación profesional permanente, no pudiendo excusarse en la falta de oferta formativa de la administración en relación a los temas relacionados con la educación intercultural.

Por otro lado, los datos también indican cómo las fotografías personales conseguían “hacer hablar” a los/as participantes del

estudio. La comunicación se activaba debido a que las imágenes contenían unos elementos que ofrecían unos referentes intermedios, es decir, un lenguaje compartido entre sus lenguas y la lengua meta (*referencia*). Además, eran fotografías importantes en sus vidas, que apelaban a sus recuerdos, a su experiencia vital y, en definitiva, a su dimensión emocional (*relevancia*).

En relación al factor de relevancia, este provocaba que todos/as los/as participantes se sintiesen interesados por la fotografía que se proyectaba, incluso cuando desconocían su “narrativa externa” o su “contenido latente”, es decir, la información acerca de lo que no se ve de la fotografía, de los pormenores de su realización o de los significados que esta tiene para su protagonista. Los/as asistentes participaban de las dinámicas gracias a que sentían curiosidad por la vida y la cultura del compañero/a, al empatizar con los afectos que la fotografía provocaba en él o ella, debido a que los temas de los que se hablaba apelaban a su propia dimensión emocional, a sus recuerdos, a sus anhelos del pasado: a sus nostalgias... En otras palabras, la narración oral de historias se promovía al apelar las fotografías a la dimensión emocional de los/as participantes.

Creemos que lo anterior se encuentra en consonancia con la literatura revisada en relación a la foto-elicitación, que es, recordamos, la provocación, la inducción de una reacción en el que contempla la imagen, produciendo el alumbramiento de pareceres y el diálogo intersubjetivo o discusiones entre participantes. Las fotografías constituyen un sistema de representación de la realidad que dinamiza la comunicación, provocando la producción de lenguaje verbal y no verbal entre adultos/as que ni comparten ni dominan la lengua meta que están estudiando, pero que sí reconocen los elementos visuales que ven en las imágenes que se proyectan. Esto se debe a la “referencia” que ofrece el lenguaje de la imagen, sumada a la “relevancia” de ser fotografías personales sobre temas importantes que apelaban a la dimensión emocional de los/as participantes.

Por último, los datos indican que las sesiones de foto-elicitación conseguían provocar la construcción y la reconstrucción de significados en un grupo de personas cultural y lingüísticamente

diverso gracias a dos factores: el refuerzo y la retroalimentación que el profesor ejercía sobre las palabras y las ideas que iban emergiendo de la conversación; y la emergencia de palabras y conceptos relacionados con las culturas de los participantes y de conceptos con alta carga de significado. En resumen, la construcción y reconstrucción de significados se producía gracias al refuerzo tanto oral como escrito del profesor sobre las palabras y conceptos que emergían de la conversación; además de la emergencia de palabras y conceptos relacionados con las culturas de los participantes y conceptos con alta carga de significado, como “identidad”, “símbolo”, “honor”, “cultura” o “tradición”. La reflexión sobre estos conceptos representa un interesante contenido para la educación intercultural.

Cuadro de conclusión 1

1. ¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía fomentar la *construcción y reconstrucción de significados* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso en un Centro de Educación de Personas Adultas?

La narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía fomentaba la construcción y reconstrucción de significados en un grupo de adultos/as cultural y lingüísticamente diverso gracias a cuatro factores:

- 1. El funcionamiento de las fotografías como lenguaje compartido, lo que provocaba la comunicación entre los/as participantes.*
- 2. La provocación de la dimensión afectiva de los/as participantes, provocando su comunicación.*
- 3. El refuerzo por parte del profesor de las palabras y conceptos que emergían de la conversación.*
- 4. La emergencia de palabras y conceptos relacionados con las culturas de los/as participantes y de conceptos con alta carga de significado, como “identidad”, “símbolo”, “honor”, “cultura” o “tradición”.*

9.1.2. Conclusiones de la segunda cuestión de investigación

¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía *aumentar las relaciones interculturales* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso?

En la segunda cuestión de investigación tratamos de comprender qué factores fomentaban el aumento de las relaciones interculturales en el transcurso de las sesiones. Recordamos que, para estudiar las “interacciones interculturales” que se dieron a lo largo de las sesiones, analizamos los indicadores de participación media e interacciones entre los/as participantes que se daba en cada sesión, además de medir la evolución de cada uno de ellos a lo largo de las sesiones. También nos interesaba estudiar estos indicadores, además del de participación individual, en relación con los temas iniciales y emergentes de cada sesión de foto-elicitación.

Los datos indican que, efectivamente, las relaciones interculturales aumentaron a lo largo de las sesiones de foto-elicitación. Los factores que hicieron que aumentasen las interacciones fueron los siguientes. En primer lugar, parece claro que existió el factor de aprendizaje o asimilación de la dinámica de las sesiones de foto-elicitación en sus dos fases: fase de descripción y fase de profundización. Esto provocó que fuesen aumentando la participación y las interacciones a lo largo de las sesiones.

Además, los datos indican que existe una estrecha relación entre la participación y las interacciones y entre estos y los temas que se trataban en las sesiones, de modo que la participación individual se relaciona con el conocimiento que el/la participante tenía sobre los temas que emergían de las dinámicas comunicativas en las sesiones: a mayor conocimiento, mayor participación. Asimismo, interpretamos que fue la curiosidad que los/as participantes tenían por la vida y la cultura de sus compañeros/as lo que provocó que las relaciones interculturales aumentaran en algunas sesiones de foto-elicitación. Los/as participantes tenían, de hecho, curiosidad por culturas distintas de la suya y motivación hacia el intercambio intercultural, aprovechando la oportunidad que les brindaba la foto-

elicitación para cuestionarse los unos a los otros, para aprender de la otra persona y de su cultura.

Cuadro de conclusión 2

2. ¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía *aumentar las relaciones interculturales* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso?

1. *Las relaciones interculturales en un grupo de adultos/as cultural y lingüísticamente diverso aumentaron al interiorizar los/as participantes las dinámicas de construcción y reconstrucción de significados que la técnica de la foto-elicitación planteaba.*
2. *Las relaciones interculturales en un grupo de adultos/as cultural y lingüísticamente diverso aumentaron al plantearse contenidos en las fotografías que provocaban la curiosidad y el interés de los/as participantes.*

9.1.3. Conclusiones de la tercera cuestión de investigación

¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía *fomentar el conocimiento del Otro/a* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso en un Centro de Educación de Personas Adultas?

En primer lugar, los datos indican que el conocimiento del Otro/a en un grupo de adultos cultural y lingüísticamente diverso se fomentaba cuando los/as participantes reconocían la identificación que sus compañeros/as mostraban respecto de las costumbres o tradiciones que se discutían en las sesiones de foto-elicitación. En definitiva, el desarrollo de la técnica de la foto-elicitación fomentó el conocimiento del Otro/a al reconocer la afiliación o separación de cada compañero/a con los valores y creencias implicados en cada uno de los temas que emergían de las dinámicas comunicativas.

Las personas descubrimos nuestros marcos interpretativos y sistemas de valores al tener la oportunidad de narrar nuestras vidas y hablar sobre aspectos importantes para nosotros. Este constituye el fundamento de la educación intercultural que se propone en esta tesis. Así, el proceso de “deconstrucción” cultural, de escrutinio reflexivo, razonado y crítico de las culturas –que es la base teórica sobre la que se apoya la educación intercultural–, se vio favorecido por las dinámicas de construcción y reconstrucción de significados que las sesiones de foto-elicitación planteaban.

Gracias a las dinámicas comunicativas alrededor de las fotografías personales, los/as participantes podían reasignar ciertos significados, permitiéndoles derribar los estereotipos y prejuicios que su cultura de origen sostiene sobre las demás culturas. De este modo, los/a participantes pudieron dibujar una imagen más cercana a la realidad sobre cada uno de sus compañeros/as que aquella imagen estereotipada que el endogrupo crea de las personas que pertenecen a la “otra” cultura, a la “otra” religión, al “otro” grupo. El conocimiento del Otro/a se producía también al reconocer los/as participantes la opinión que sus compañeros/as tenían respecto de ciertos temas de diálogo que resultaron controvertidos. Asimismo, los datos mostraron que el conocimiento del Otro/a se fomentó

gracias a que el trabajo con las fotografías personales permitió a los/as participantes conocer algunos hitos importantes de la historia de vida de sus compañeros/as, ayudándoles a empatizar a través del reconocimiento de las emociones del Otro/a.

Los datos también prueban que el conocimiento interpersonal, gracias a interacciones simbólicas en las que los/as participantes podían comparar el modelo cultural propio con el ajeno, fomentó a su vez la reflexión sobre la propia cultura, al reconocer los/as participantes las semejanzas y las diferencias entre las culturas representadas en el aula. La reflexión sobre la propia cultura –o culturas– promovida en los procesos de foto-elicitación, propició a su vez la reflexión sobre las propias identidades, al dar a conocer los participantes los valores y las creencias con los que se sentían identificados, pudiendo de esta manera someterlos al juicio crítico que ofrece la razón frente a las sombras de lo inconsciente. En otras palabras, además del conocimiento del Otro/a, es decir, el conocimiento *inter*personal, el trabajo en las sesiones de foto-elicitación fomentaba el conocimiento de uno mismo, es decir, el conocimiento *intra*personal, objetivo primordial de toda educación que se considere intercultural.

Por último, gracias al trabajo con las fotografías personales los/as participantes aprendieron que representar una cultura frente a otras no tiene porqué significar adscribirse a los valores y creencias que se le asumen desde el fuera de la misma, sino que cada persona define los modelos culturales que tiene a su disposición en una identidad personal única e irrepetible. Además, los datos indican que los/as participantes mostraron sus distintas identidades (sociales, nacionales, regionales, culturales...) mediante la elección de las fotografías personales, así como a través de las dinámicas comunicativas que emergían de su comentario.

Cuadro de conclusión 3

3. ¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía ayudar a *fomentar el conocimiento del Otro/a* en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso en un Centro de Educación de Personas Adultas?

En un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso, la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía ayuda a fomentar el conocimiento del Otro/a:

1. *Provocando los posicionamientos y afiliaciones de los/as participantes respecto de distintos temas.*
2. *Evocando los afectos y los sentimientos de los/as participantes.*
3. *Fomentando las interacciones simbólicas de comparación entre dos o más modelos culturales.*
4. *Potenciando la reflexión sobre la propia cultura y sobre las diferencias y semejanzas entre las culturas.*

9.1.4. Conclusiones de la cuarta cuestión de investigación

¿Fomentan mejor la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a *las sesiones de foto-elicitación o las sesiones mediadas por el libro de texto*, en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso?

La comparación entre los dos tipos de sesiones, las mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación, se realizó atendiendo a las dimensiones cuantitativa y cualitativa de ambos tipos de sesiones. En primer lugar, los datos indican que las sesiones de foto-elicitación eran más propicias que las sesiones mediadas por el libro de texto para la participación de los alumnos/as, así como para las interacciones entre los mismos. Interpretamos que las enseñanzas mediadas por el libro de texto priorizan, en general, la comunicación unidireccional entre el profesor/a y el alumno/a, mientras que las sesiones de foto-elicitación buscaban la interacción entre los/as participantes, elemento necesario para el conocimiento del Otro/a.

Por otro lado, aunque también contribuyeron las relaciones de confianza y amistad entre los participantes, fue principalmente la actitud diaria de curiosidad hacia las lenguas y las tradiciones de estos por parte del profesor la que catalizó el clima de confianza entre los/as participantes y entre estos y el profesor. Gracias a este clima, los/as participantes se expresaron libremente en sus diferencias y semejanzas, sobre temas relacionados con sus culturas en los dos tipos de sesiones. Asimismo, el conocimiento del Otro/a contribuyó a que los conflictos que surgieron entre algunos de los/as participantes no llegasen a alterar el clima positivo y las relaciones de afecto: afrontar civilizadamente conflictos puede ser un buen entrenamiento en la formación de las personas. En relación con la pregunta las sesiones de foto-elicitación eran más propicias para la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a.

Los datos también indican que las sesiones de foto-elicitación representaron una técnica eficaz para conocer las opiniones de los/as participantes, así como para el reconocimiento de sentimientos

comunes, lo que, interpretamos, potenció el sentimiento de identidad compartida. Es así porque en estas sesiones emergieron temas controvertidos relacionados con las culturas de los/as participantes, haciendo aflorar los pareceres de estos respecto de estos temas. Además de las opiniones, el trabajo con las fotografías también hacía emerger los afectos y los sentimientos de los/as participantes respecto de elementos importantes para ellos, como lugares simbólicos con los que se identificaban o familiares a los que echaban de menos.

La foto-elicitación permitía a los/as participantes afirmar sus identidades en un contexto público, pudiéndose comprobar cómo los/as participantes, procedentes de distintos lugares del globo, reconocían sentimientos comunes, como el sentimiento de identidad hacia el lugar de origen, el sentimiento de nostalgia hacia su tierra o hacia sus seres queridos o la alegría al hablar de estos. En resumen, las sesiones de foto-elicitación se caracterizaron por la emergencia de los siguientes elementos: patrones de relación cultural; significados profundos de las tradiciones; opiniones personales respecto de temas transversales a las culturas; identificación y afiliación con la cultura y las tradiciones de origen; y los sentimientos comunes como la identidad, la alegría, el orgullo y la nostalgia.

La discusión sobre los anteriores elementos fomentó el crecimiento de la dimensión afectiva y emocional de la personalidad de los/as participantes. Aunque la construcción y reconstrucción de significados también apareció en las sesiones mediadas por el libro de texto, los/as participantes no percibieron estas como el contexto educativo indicado para estos procesos, ya que entendían que en esas sesiones debían primar los procesos de instrucción de la L2 sobre los procesos de formación de la personalidad.

Cuadro de conclusión 4

4. ¿Fomentan mejor la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a las sesiones de foto-elicitación o las sesiones mediadas por el libro de texto, en un grupo de personas cultural y lingüísticamente diverso?

1. *Las sesiones de foto-elicitación fomentaban mejor la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a que las sesiones mediadas por el libro de texto, al ofrecer un tiempo, un espacio y una técnica concreta y adecuada para tratar los temas relacionados con los sentimientos y las identidades de los/as participantes para los que, como evidencian los datos, no estaba contemplado su desarrollo en las sesiones mediadas por el libro de texto, considerando estas últimas básicamente dedicadas a la instrucción de la L2.*
2. *Las sesiones de foto-elicitación ayudaban a construir y reforzar un sentimiento de identidad compartida entre los alumnos/as, al ver reflejados sus sentimientos en los sentimientos del Otro/a compañero/a, al aprender acerca de las historias de vida de cada uno de los/as participantes, a través de la mediación del lenguaje común de la fotografía.*

9.1.5. Conclusiones de la quinta cuestión de investigación

¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía ayudar a las personas lingüísticamente diversas a *aprender la L2* frente a las sesiones mediadas por el libro de texto?

La quinta y la sexta cuestión formaban un bloque dirigido a indagar acerca de la relación entre la narración oral promovida por el lenguaje de la fotografía y la dimensión instructiva del aprendizaje de la L2. En concreto, en la quinta cuestión tratamos de averiguar cuál de los dos tipos de sesiones, las mediadas por el libro de texto o las de foto-elicitación, fomentaban mejor el aprendizaje de la L2, desde un enfoque preminentemente instructivo, es decir, de la mera adquisición del lenguaje. Para poder responder a esta pregunta, nos planteamos el estudio comparado de las diferencias y semejanzas entre los dos tipos de sesiones en relación al aprendizaje de la L2.

En primer lugar, los datos indican que existían elementos comunes entre los dos tipos de sesiones, como por ejemplo la dificultad que el profesor encontró al enfrentarse a un grupo heterogéneo en su nivel de dominio del español o el interés que el alumnado mostró hacia el aprendizaje de todo tipo de destrezas, tanto las de lectoescritura como las comunicativas. Es decir, los/as alumnos/as demandaron y valoraron el aprendizaje de las reglas gramaticales así como el uso oral de la lengua, pues era lo que les había llevado al CEPA²⁵⁹. En ambos tipos de sesiones se fomentaba el aprendizaje horizontal entre los alumnos y alumnas, algo que, tal y como argumentamos, provocó el aprendizaje de la L2. En relación con esto e independientemente de la destreza que se practicara, los alumnos/as valoraron positivamente el enfoque comunicativo, es decir, el aprendizaje de la lengua a través de la interacción personal con el profesor y con sus compañeros/as en situaciones reales.

²⁵⁹ Recordamos ahora la distinción entre la “instrucción abierta” de la lengua, que se refiere a la transmisión de las reglas lingüísticas gramaticales; y la “práctica situada”, que defiende que el mejor método para aprender una lengua es a través de su uso oral en situaciones reales.

Creemos que el enfoque comunicativo se fomentó, en parte, gracias al estilo docente flexible, no autoritario y paciente del profesor. Un signo de este estilo docente es el hecho de que les dejase hablar en sus lenguas maternas y así se lo hiciese saber desde el inicio del curso, recordándoselo periódicamente. Lo anterior no es tan común en las clases de enseñanza de L2, que siguen el paradigma asimilacionista. Los datos mostraron que el aprendizaje era significativo en ambos tipos de sesiones, en tanto que se incluían los conocimientos y las experiencias de los alumnos y alumnas en la enseñanza.

Algunas de las diferencias observadas entre los dos tipos de sesiones se relacionan con quién realizaba las correcciones a los errores que los alumnos/as cometían, con el rol del profesor y alumnado o con los temas sobre los que se producían los aprendizajes. Por ejemplo, mientras que, en las sesiones mediadas por el libro de texto, los alumnos/as y el mismo profesor esperaban que fuese este último quien hiciese las correcciones ante la comisión de un error por parte del alumnado, estos se autocorregían o se corregían entre sí en las sesiones de foto-elicitación, con un ambiente de conversación más natural y relevante (entendiendo “natural” como aquel que se asemeja a las situaciones comunicativas reales que se dan en la vida en sociedad). En relación con lo anterior, mientras que el profesor era más protagonista en las sesiones mediadas por el libro de texto, su rol fue más de mediador y dinamizador en las sesiones de foto-elicitación, pasando los alumnos-participantes a ser los/as protagonistas en estas sesiones. Aunque en las sesiones mediadas por el libro de texto también se buscaba la participación por parte de los/a alumnos, combinando estrategias didácticas magistrales o expositivas, era el profesor quien llevaba el peso de la clase.

Los datos también indican que existía una diferencia notable en relación con los temas sobre los que se producían los aprendizajes en L2 en cada tipo de sesión. En las sesiones de foto-elicitación los/as alumnos-participantes podían dialogar de una manera más libre sobre sus asuntos personales, sobre temas relacionados con sus vidas, su pasado, sus culturas, tradiciones y costumbres, haciendo el aprendizaje más situado y relevante. Sin embargo, este tipo de temas

y contenidos solo fueron añadidos en las sesiones mediadas por el libro de texto gracias a la inclusión deliberada por parte del profesor. Por ello, al realizarse las sesiones de foto-elicitación sobre temas más relacionados con la historia de vida de los/as participantes, se producía un aprendizaje más significativo que en las sesiones mediadas por el libro de texto. En definitiva y, a modo de resumen de las anteriores ideas, las sesiones de foto-elicitación fomentaban el aprendizaje significativo y relevante de la L2 de acuerdo con los preceptos de reconocimiento y valoración del Otro/a.

Por último, cabe concluir que los métodos de práctica situada y el enfoque comunicativo en la enseñanza y el aprendizaje de la L2 pueden servir para superar las específicas dificultades del aprendizaje del adulto migrante frente al niño alófono, que disfruta de un mayor tiempo de inmersión por asistir a la escuela regularmente

Cuadro de conclusión 5

5. ¿Cómo puede la narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía ayudar a las personas lingüísticamente diversas a *aprender la L2* frente a las sesiones mediadas por el libro de texto?

La narración oral de historias promovida por el lenguaje de la fotografía puede ayudar a las personas lingüísticamente diversas a aprender la L2:

1. *A través de la emergencia de temas y contenidos relevantes para los alumnos/as, potenciando de esta manera su autoestima y su motivación hacia la expresión oral en la L2, además de provocando la interacción comunicativa entre el alumnado en conversaciones espontáneas, naturales, situadas y, por lo tanto, más relevantes.*

Asimismo, concluimos que:

2. *Los métodos de instrucción abierta de enseñanza de la L2 no son incompatibles con la práctica situada y el enfoque comunicativo, sino que deben complementarse el uno al otro.*

9.1.6. Conclusiones de la sexta cuestión de investigación

Específicamente, en relación con el papel de la foto-elicitación en la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua ¿Qué funciones puede tener esta dentro del aprendizaje de *vocabulario de la segunda lengua*?

Los datos indican que los/as propios alumnos/as percibieron que existía una diferencia entre el vocabulario que aprendían en uno y otro tipo de sesión y reconocieron haber aprendido vocabulario también en las sesiones de foto-elicitación.

Las sesiones mediadas por el libro de texto fomentaban el aprendizaje de los contenidos léxicos que contenía el libro, el cual estaba estrechamente relacionado con la cultura y la tradición española y occidental. Los contenidos léxicos del libro de texto denotaban cierto sesgo etnocéntrico. Por otro lado, las sesiones de foto-elicitación fomentaron el aprendizaje de vocabulario de L2 relacionado con las culturas y las tradiciones de los/as participantes, es decir, aprendían palabras que apelaban directamente a sus identidades, relativas a las culturas y tradiciones en su mayoría de países africanos y asiáticos y por tanto no correspondía la cultura occidental del libro de texto. Por eso, el vocabulario que aprendían en las sesiones de foto-elicitación era más relevante y significativo para ellos/as.

Por último, se puede aprender el vocabulario en la L2 teniendo en cuenta el vocabulario relacionado con las culturas de los/as participantes, mediante contenidos léxicos no etnocéntricos ni monoculturales. Es decir, aunque se debe aprender el vocabulario en L2 relacionado con la cultura que lo utiliza, esto no puede ser un argumento en contra de aprender la L2 desde un enfoque intercultural, a través del vocabulario relacionado con las culturas que representan los discentes.

Cuadro de conclusión 6

6. Específicamente, en relación con el papel de la foto-elicitación en la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua ¿Qué funciones puede tener esta dentro del aprendizaje de *vocabulario de la segunda lengua*?

1. *La foto-elicitación puede tener la “función inclusiva” de vocabulario relacionado con las culturas y las identidades representadas por los/as participantes, aspecto que se encuentra en sintonía con los preceptos de la educación intercultural.*
2. *La foto-elicitación puede tener la “función motivadora” hacia el aprendizaje del vocabulario en L2, al ver los/as participantes reconocidas sus culturas e identidades en los contenidos léxicos.*
3. *La foto-elicitación fomentaba la dimensión instructiva además de la dimensión formativa, representando por lo tanto una situación educativa más completa que la mediada por el libro de texto.*

9.1.7. Conclusiones sobre los códigos transversales de investigación

Recogimos también un tipo de códigos que, a nuestro modo de ver, ayudaban a comprender de una manera holística los resultados de investigación. Estos “códigos transversales” se refieren a ideas subyacentes y emergentes que tuvieron peso durante toda la investigación, pero que, sin embargo, no tenían una relación tan directa con las cuestiones como para ser incluidas en los análisis que las respondían. Así, recogimos en los análisis que se dieron, dentro de estos códigos transversales, dos tipos de códigos. Por un lado, los códigos *etic*, como “género” o “preocupaciones del profesor”, que emergieron directamente de las categorías y preocupaciones de análisis previas del investigador, basadas en último término en sus sistemas de valores. Por otro lado, emergieron de los datos unos códigos no esperados ni relacionados, a simple vista, con las categorías de análisis del investigador. Estos códigos *emic* son “diario de investigación”, “estrés”, “necesidad de narrarse” y “motivaciones”.

En el caso de esta investigación, fue la reflexión diaria sobre la práctica profesional que el investigador realizaba gracias al diario de investigación –como expresión material de su actividad investigadora–, el medio por el que pudo reconocer el prisma con el que mira a las culturas e identidades distintas de la propia. Este reconocimiento es el primer paso, creemos, para poder juzgar de manera razonada y crítica cuáles de esos estereotipos o prejuicios tienen algún fundamento en la realidad y cuáles no, siempre bajo la luz de la razón y el pensamiento crítico. Por lo tanto, a la más que necesaria formación, tanto inicial como permanente, en temas relacionados con la educación intercultural para todos los educadores/as, nos parece necesario sugerir la importancia de que el profesorado realice un diario de investigación en el que poder reflejar las propias reflexiones acerca de la práctica docente y profesional diaria, con el objetivo de hacer explícito lo tácito, por ejemplo, los prejuicios culturales.

Los datos también indican que los/as participantes expresaron la necesidad de narrarse, de compartir con sus compañeros/as sus conocimientos y experiencias, afirmando de esta manera su

identidad. Elevamos al nivel de “necesidad” el deseo de narrarse de los/as participantes. A la vista de la investigación que aquí se presenta, sugerimos que es la necesidad de narrarnos, de contar historias sobre la propia existencia, la forma en que las personas concretamos la citada necesidad psicológica de reconocimiento. Nos preguntamos ahora si acaso es más fuerte la necesidad de narrarse en aquellas personas que, como los/as participantes de esta investigación, han dejado sus hogares y se encuentran en un contexto cultural y social diferente, donde no tienen las mismas oportunidades de comunicación al no dominar la lengua mayoritaria y residen en un contexto nuevo y diferente. Creemos que los/as participantes mostraron una motivación especial hacia las sesiones de foto-elicitación por esta precisa razón: porque las entendían como una oportunidad para cubrir la necesidad de narrarse y de esta manera poder elaborar los sentimientos relacionados con el duelo migratorio, como la nostalgia o la añoranza, además de que les permitían evadirse de una realidad en ocasiones agobiante. Asimismo, aunque los/as participantes percibieron las sesiones mediadas por el libro de texto como un contexto de acogida y valoración de las culturas y las identidades de los/as participantes, sin embargo, las sesiones de foto-elicitación representaron el tiempo y la actividad ideal para este tipo de situaciones educativas, contemplar el desarrollo de las dimensiones formativa e instructiva de la educación intercultural.

Cuadro de conclusión 7

Los/as participantes mostraron en diferentes momentos del curso la necesidad de narrarse, como expresión de su necesidad de reconocimiento, valorando las sesiones de foto-elicitación como el contexto ideal para poder cubrir esta necesidad.

9.2. Conclusiones finales de investigación

Una vez hemos recogido las conclusiones de cada una de las cuestiones de investigación planteadas, creemos necesario ofrecer unas conclusiones finales que integren de manera holística las principales ideas que se desprenden de esta tesis. Con el propósito de encontrar las particularidades y posibilidades de la narración oral de historias promovidas por fotografías en un grupo de adultos cultural y lingüísticamente diverso, hemos intentado comparar dos tipos de sesiones: las sesiones mediadas por el libro de texto y las sesiones de foto-elicitación. En primer lugar, los datos indican que los/as participantes no percibieron una clara diferencia entre estos dos tipos de sesiones, sino que ambas formaban para ellos/as parte de un todo: la clase de español. En esta, sus lenguas, sus culturas y sus identidades eran valoradas por parte del profesor-investigador y podían ser compartidas con el resto de sus compañeros/as. Es decir, la actitud de bienvenida y celebración de las culturas y las lenguas de los/as participantes, así como la curiosidad hacia estas por parte del profesor-investigador fue una constante durante todo el curso, asimilando los/as participantes las dinámicas de cuestionamientos e intercambios de aspectos relacionados con las mismas. Los datos muestran que el clima de bienvenida de las culturas y las lenguas fue valorado positivamente por ellos y ellas.

En ese contexto, los/as participantes se sintieron libres para compartir sus experiencias, sus creencias y sus emociones con sus compañeros/a en la clase. Sin embargo, quizá debido al peso de la tradición educativa en la que todos –profesor-investigador y alumnos/as–participantes– habían sido educados, las sesiones mediadas por el libro de texto no parecían ser el entorno ideal para tratar los temas relacionados con sus culturas y sus lenguas, ni tampoco para hablar sobre temas que se relacionasen con la dimensión formativa de la educación intercultural. Las sesiones mediadas por el libro de texto eran entendidas como el tiempo concreto para la instrucción de la L2, lo que no impidió que durante ellas emergieran los prejuicios y estereotipos hacia las culturas por

parte de participantes e investigador. Pensamos que la emergencia de esos prejuicios y estereotipos ayudó a su proceso de “deconstrucción” en las sesiones de foto-elicitación a través de la reasignación de significados que esta técnica tiene como objetivo. Las sesiones de foto-elicitación respondían a un uso práctico-ético de los medios, según fue teorizado en el marco teórico. En el plano educativo este modelo entiende que se debe formar al alumnado en la utilización de los medios tecnológicos.

Entre los tres paradigmas de multiculturalidad que revisamos en el marco teórico (asimilacionista, multiculturalista e interculturalista=), el que fundamenta el libro de texto con el que se trabajó en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde se encuentra entre el asimilacionista y el multiculturalista. Recordamos que el paradigma asimilacionista se basa en la idea de que las personas que procedan de culturas diferentes deben asimilar la cultura del país de destino. El ideal de sociedad multicultural es, según este enfoque, la homogeneidad cultural y lingüística, se entiende que de la cultura y la lengua mayoritaria del país de destino. Así lo muestran los datos analizados en relación al libro de texto utilizado: los participantes debían aprender la lengua española a través del aprendizaje de contenidos culturales relacionados con España y con la cultura occidental. El paradigma multiculturalista, de manera similar al anterior, entiende que las culturas son constructos cerrados sin posibilidad de intercambio entre las mismas. Según este último planteamiento, se deben reconocer y aceptar las diferencias entre las culturas, conviviendo de manera pacífica en el espacio público, pero sin intercambios entre ellas. El libro de texto, recordamos, les preguntaba a los/as alumnos/as en algún ejercicio, de manera puntual, sobre las diferencias entre España y sus lugares de origen. Sin embargo, el profesor-investigador fomentó el conocimiento del Otro/a durante este tipo de sesiones a través de cuestionamientos acerca de sus tradiciones, sus costumbres o sus lenguas de origen. De esta manera, participantes e investigador aprendieron acerca de las diferencias entre las culturas representadas en el aula, pero también reconocieron las intersecciones entre ellas, pudiendo de esta manera

comenzar a deconstruir las imágenes estereotipadas que tenían sobre la cultura del Otro/a.

Los anteriores hallazgos nos permiten reafirmar la idea que planteamos en el marco teórico de que: las culturas son sistemas de valores y creencias flexibles y permeables a las demás culturas. La cultura es, según argumentamos, “una nebulosa de significados más o menos comunes a un grupo inconcreto de seres humanos”. Lo anterior quedó ilustrado en nuestro estudio de caso al comprobar que cada participante definía de una manera única y personal la cultura de origen que el resto de participantes le presuponía, adscribiéndose a unos valores y creencias y rechazando otros, aspectos que fueron especialmente tratados en las sesiones de foto-elicitación. Los/as participantes pudieron, en los dos tipos de sesiones, comprobar cómo ciertos elementos que ellos/as atribuían de manera exclusiva a una u otra cultura, eran, en realidad, compartidos por varias de las culturas representadas en el aula.

Las anteriores observaciones confieren argumentos sólidos contra el modelo asimilacionista que impera en la educación de personas cultural y lingüísticamente diversas. Es decir, si también existen las intersecciones entre las culturas, ¿por qué no se fomenta su aprendizaje en las aulas? Si dos personas tienen aspectos en común ¿por qué subrayar aquello que les diferencia? El modelo decimonónico de los Estados-nación que sigue lastrando los sistemas educativos resulta obsoleto en los Estados multiculturales, plurinacionales y pluri-identitarios en los que vivimos en el siglo XXI. La identidad nacional, como una de las identidades sociales de la persona, no debería ser construida en función de lo que le diferencia de las demás, sino en función de aquellos aspectos que tiene en común. Como pudimos comprobar, las semejanzas son suficientes como para intentar construir unas identidades más comprensivas, flexibles y justas con la alteridad. Si las semejanzas e intersecciones entre las culturas y las identidades existen, se deben disponer los medios necesarios para que sean reconocidas.

En uno de los extremos de las consecuencias negativas que pueden surgir de los paradigmas asimilacionista y multiculturalista, estaría el repliegue de las comunidades minoritarias sobre sí mismas, como

reacción a unas sociedades de destino poco inclusivas. En el otro extremo de las consecuencias negativas de estos paradigmas están los conflictos que pudieran surgir entre las personas por el hecho de haber nacido en diferentes lugares y confrontar de alguna manera sus identidades por esta razón. Tal y como se analizó en los datos de investigación, los elementos que caracterizaron las situaciones conflictivas en la clase de español para inmigrantes del CEPA Villaverde fueron: desconocimiento del Otro/a; diferencias en el temperamento de los participantes; y diferencias en la interpretación de los hechos actuales o históricos.

Los anteriores “elementos del conflicto” fueron contrarrestados gracias al mencionado trabajo del profesor-investigador en la clase, sumado a las relaciones personales de afecto que los/as participantes fueron forjando en transcurso de los días. Sin embargo, fue el trabajo en las sesiones de foto-elicitación el que ayudó de una manera concreta a fomentar el conocimiento del Otro/a mediante la construcción y reconstrucción de significados. A nuestro modo de ver, los elementos de conflicto planteados se neutralizaron gracias la emergencia de los siguientes elementos que caracterizaron y emergieron en las sesiones de foto-elicitación: patrones de relación cultural; significados profundos de las tradiciones; opiniones personales respecto a temas transversales a las culturas; identificación y afiliación con la cultura y las tradiciones de origen; sentimientos comunes como la identidad, la alegría, el orgullo y la nostalgia.

La construcción y reconstrucción de significados mediante el trabajo con las fotografías en un grupo de adultos/as cultural y lingüísticamente diverso, se provocó gracias a que las fotografías ofrecían un lenguaje común a personas que no hablaban la misma lengua, lo que ayudaba en la comunicación. El lenguaje de la imagen servía de lenguaje intermedio al reconocer los/as participantes los elementos que se veían en las imágenes. Además, la fotografía no limitaba el diálogo al mundo o realidad contenida en la imagen, sino que funcionaba como una ventana por la que poder observar y explorar los mundos culturales que estas representaban. De esta manera, las fotografías conseguían provocar los recuerdos y evocar

aspectos relacionados con la dimensión afectiva de los/as participantes. En el caso de la investigación que aquí se presenta, las fotografías personales funcionaron como herramienta mediadora en la reconstrucción de significados. Un espacio concreto para compartir las miradas, las creencias y los sentimientos y poder así conocer a la otra persona tal y como se nos presenta, más allá de la imagen estereotipada que le asignan las culturas ajenas.

Asimismo, el conocimiento del Otro/a se fomentaba mediante la reflexión sobre las diferencias y las semejanzas entre las culturas, además de la provocación de las opiniones de los/as participantes respecto de temas controvertidos y transversales a sus culturas de origen, desarrollando el *pensamiento crítico* de los/as participantes y consiguiendo de esta manera la reconstrucción de los prejuicios y los estereotipos. En definitiva, las sesiones de foto-elicitación consiguieron que los/as participantes conociesen al Otro/a, compañero/a de clase y vecino/a del barrio, distinto y semejante a la vez, pudiendo llegar a comprender su temperamento y personalidad a través del reconocimiento de algunos hitos de su historia de vida, de su afiliación (o no) con aspectos relacionados con su cultura y sus tradiciones de origen, reconociéndose a sí mismos en sentimientos como la identidad, la alegría, el orgullo y la nostalgia que expresaban al hablar de los seres y los lugares queridos que quedaron atrás.

En síntesis, afirmamos que fueron las sesiones de foto-elicitación y no las sesiones mediadas por el libro de texto el tipo de sesiones de enseñanza y aprendizaje que mejor fomentaron la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a. Pero las sesiones de foto-elicitación no solo sirvieron para trabajar sobre la dimensión formativa de la personalidad, sino que los/as participantes también aprendieron la L2, el idioma español, en estas sesiones. Dicho aprendizaje fue significativo para los/as participantes debido a que los temas y contenidos sobre los que se producía eran relevantes para los/as participantes, al estar relacionados con sus propias historias de vida, fomentando de esta manera la expresión oral, la autocorrección y la corrección entre

iguales, además de la interacción y, por lo tanto, la práctica de las destrezas comunicativas.

En relación con el aprendizaje de vocabulario en la L2, los datos indican que la foto-elicitación consiguió incluir en el aprendizaje palabras relacionadas con las culturas y las identidades de los/as participantes, motivándoles de esta manera hacia la comunicación. También, el profesor reforzaba el aprendizaje de las palabras y conceptos que emergían de las dinámicas comunicativas que las fotografías provocaban y, en especial, de conceptos con alta carga de significado, como “tradición”, “honor”, “religión”, “símbolo” o “identidad”. El aprendizaje y la reflexión sobre este tipo de conceptos representan un contenido necesario e importante en el aprendizaje de la L2 y en la educación intercultural y, en definitiva, la foto-elicitación funcionó como una técnica eficaz en el aprendizaje de la L2, desde el enfoque intercultural, para el grupo de adultos cultural y lingüísticamente diverso. En síntesis, la foto-elicitación promueve el desarrollo conjunto de las dimensiones formativa e instructiva que son necesarias para la educación intercultural.

Por último, el hecho de que los/as alumnos-participantes fuesen cuestionados por parte del profesor-investigador acerca de sus culturas de origen hizo emerger un elemento transversal de análisis de la investigación, que denominamos *necesidad de narrarse*. Esta “necesidad de narrarse” tiene un fundamento psicológico en la “necesidad de reconocimiento”, pilar de la autoestima y una de las cinco necesidades que Maslow describió en su pirámide, junto con las “fisiológicas”, las de “seguridad” y “afiliación”, por debajo; y la “necesidad de autorrealización”, por encima. Es decir, sugerimos que es a través de la auto-narración, de la narración de relatos relacionados con nuestra historia de vida, con nuestras vivencias, creencias y sentimientos, que buscamos el reconocimiento del Otro/a.

Nos preguntamos si esta necesidad de narrarse no es mayor en aquellas personas que han sufrido un proceso migratorio y han visto mermadas sus posibilidades de comunicación debido al desconocimiento de la lengua mayoritaria o a causa de las diferencias culturales que pueda percibir, además de la soledad y el

aislamiento experimentados en el país de destino. Si así fuera, la foto-elicitación se revela como una técnica eficaz en el reconocimiento y valoración de la identidad de los/as participantes de estas sesiones, fomentando su autoestima y su pensamiento crítico a través de la narración de la propia historia de vida.

Capítulo 10

Futuras líneas de investigación

(...) una educación que no se dirige en primer lugar a los inmigrados sino a los autóctonos, y no solo a los autóctonos que comparten las aulas con los inmigrados, sino también a los que no las comparten y que pueden el día de mañana discriminarlos

Miguel Siguán

Ante todo, pensamos que se deberían realizar investigaciones sobre la utilización de la fotografía en la educación intercultural en contextos educativos donde personas autóctonas y personas migrantes compartan las aulas. Esta línea de investigación futura responde a la creencia de que todas las personas se deben beneficiar de las dinámicas de construcción y reconstrucción de significados que se dan al mediar las fotografías personales llevadas al aula por los/as participantes. En relación con la anterior idea, recordamos que Siguán (1998) aboga por una educación intercultural que no se dirija en primer lugar a las personas inmigradas, sino a las autóctonas; y no solo a las autóctonas que comparten aulas con las inmigradas, sino quizá, con mayor razón, a los que no las comparten.

Aunque creemos que las personas somos configurados con un paquete de estereotipos acerca de los demás grupos culturales, resulta necesario reflexionar acerca del poder que tienen los grupos mayoritarios sobre las minorías. En el caso de las sociedades occidentales y a la vista de los acontecimientos sociopolíticos históricos y actuales –guerras, migraciones, terrorismo, etc.–, pensamos que se deben realizar investigaciones que estudien cómo se pueden contrarrestar las visiones estereotipadas de la alteridad. Visiones estas que, en el mejor de los casos, se muestran poco inclusivas con aquellas personas que no pertenecen a las tradiciones

religiosas y culturales propias; y, en el peor de los casos, se declaran abiertamente racistas y xenófobas.

Por lo demás, una importante línea de investigación es el estudio de las situaciones y los procesos de foto-elicitación como herramienta mediadora en la construcción y reconstrucción de significados y el conocimiento del Otro/a en la formación del profesorado. Recordamos la necesidad de resocializar un profesorado reproductor de desigualdades. Para ello, se deben introducir sesiones de foto-elicitación en la formación de maestros/as y educadores/as, como técnica para el fomento de la educación intercultural, en los grados de las Facultades de Educación, además de la educación permanente del profesorado que se encuentre en ejercicio.

La construcción colectiva de relatos y la reasignación de significados necesaria para poder trabajar sobre el propio etnocentrismo, puede ser provocada y dinamizada a través de la foto-elicitación, por ejemplo, al tratar temas controvertidos de la actualidad política y social. Gracias a estas dinámicas de trabajo y comunicativas, podrían aflorar los significados que las personas le asignan a los diferentes grupos culturales, haciendo consciente lo que antes era tácito, reconfigurando los marcos interpretativos y los sistemas de valores para poder desarrollar una tarea profesional más crítica, ética y justa con su alumnado y con el resto de agentes educativos.

También, podrían plantearse investigaciones que ahonden en la utilización de la foto-elicitación como método de enseñanza de la L2 desde el enfoque intercultural en diferentes niveles y ámbitos educativos, desde la educación formal en la etapa de Educación Infantil hasta la educación no formal de personas de la tercera edad. Creemos que sería interesante experimentar sobre la foto-elicitación como método principal de enseñanza de la L2, donde se pueda producir la instrucción abierta de los contenidos gramaticales que emerjan de las fotografías. En el contexto concreto de la alfabetización de adultos, una línea de investigación futura sería estudiar cómo los procesos de foto-elicitación pueden ayudar a personas analfabetas a aprender a leer y escribir.

Por último, la foto-elicitación, como técnica o situación educativa que se ha demostrado efectiva para el desarrollo del pensamiento crítico, puede ser un elemento de análisis y puesta en práctica de gran relevancia en su relación con la competencia intercultural, o con las más recientes “competencia mediática” y “competencia digital”, perteneciente al ámbito de la *educación mediática* que se viene demandando en los últimos años para la ciudadanía²⁶⁰ (Berger, R., 2011; Ferrés y Piscitelli, 2012; López y Aguaded, 2015; Pérez y Delgado, 2012).

²⁶⁰ En relación con la “educación mediática”, en junio de 2017 se celebrará en la ciudad de Segovia el “III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital”.

Bibliografía

- Achotegui, J. (2009). *Emigrar en el siglo XXI. El Síndrome de Ulises. Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple*. Llançà, Gerona: Ediciones El mundo de la mente.
- Actis, W., De Prada, M. Á. y Pereda, C. (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*(357), 17-51.
- Actis, W., De Prada, M. y Pereda, C. (2009). 1994-2007: se cierra un ciclo de expansión especulativa y regresión social. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*(105), 141-152.
- Aguado, T. (2002). El nuevo público de la inmigración y su incidencia en la educación de adultos. En F. Sanz Fernández, y (coord.), *La educación de personas adultas entre dos siglos: Historia pasada y desafíos de futuro* (págs. 237-260). Madrid: UNED.
- Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro : informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.
- Alegre, M. A. (2011). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? En F. J. García Castaño, y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (págs. 341-364). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IFIIE).
- Alegre, M. A., Collet, J., González Motos, S. y Benito, R. (2007). Una aproximación comparada a las políticas de acogida y escolarización del alumnado inmigrante. Los casos de Baviera (Alemania), la comunidad francesa de Bélgica, Inglaterra (Reino Unido) y Québec (Canadá). En M. Alegre, y J. Subirats, *Educación e inmigración: nuevos retos para España*

- en una perspectiva comparada* (págs. 55-109). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alegre, M. A., Subirats, J., (eds). (2007a). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alegre, M. Á. y Subirats, J. (2007b). Los principales dilemas y debates en relación con la acogida y escolarización del alumnado inmigrante. En M. Á. Alegre, y J. Subirats, (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (págs. 11-51). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Allemann-Ghionda, C. (2007). La educación intercultural en Alemania: ¿aceptando la diversidad a la vez que cultivando las diferencias? En M. Alegre, J. Subirats, (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (págs. 113-129). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alonso, M. J., Arandia, M. y De Prado, M. R. (1994). Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España. *Revista de Educación*(303), 385-413.
- Álvarez, B., Ballesteros, B., Beltrán, S. y Pérez González, J. (2005). Evaluación y desarrollo de la competencia en comunicación intercultural. En B. Malik, M. Herraz, (coords.), *Mediación intercultural en contextos socioeducativos* (págs. 201-241). Málaga: Aljibe.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. (Tomás del Amo y Carmen Blanco trad.) Madrid: Morata (Obra original publicada en 2007).
- Ardévol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Editorial UOC.
- Area, M. (2011). La Multialfabetización y la construcción de la ciudadanía del siglo XXI . En A. Bautista, y H. Velasco, *Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación* (págs. 177-188). Madrid: Trotta.

- Arnold, J. y Brown, H. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (págs. 19-47). (Alejandro Valero trad.) Madrid: Cambridge University Press (Obra original publicada en 1999).
- Aróstegui, J. L., Martínez Rodríguez, J. B., (coords.). (2008). Introducción. En J. L. Aróstegui, J. B. Martínez Rodríguez, *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (págs. 9-13). Madrid: Akal.
- Asch, S. (1961). The metaphor: a psychological inquiry. En M. Henle, *Documents of Gestalt psychology* (págs. 324-333). Berkeley: University of California Press.
- Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*(353), 67-105.
- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*(51), 267-272.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune y Stratton.
- Axford, R. (1976). *Fundamentos y propósitos de la educación de adultos*. Buenos Aires: Troquel.
- Ayuntamiento de Madrid. (2015a). *Distrito 17- Villaverde. Padrón Municipal de habitantes 2014*. Recuperado el 9 de septiembre de 2016, de www.madrid.es.
- Ayuntamiento de Madrid. (2015b). *Evolución Población Villaverde*. Recuperado el 7 de septiembre de 2016, de www.madrid.es.
- Ayuntamiento de Madrid. (2015c). *La ciudad de Madrid en cifras. Año 2014*. Recuperado el 6 de septiembre de 2016, de www.madrid.es.
- Ayuntamiento de Madrid. (2015d). *Paro Registrado en la Ciudad de Madrid. Enero 2015 (SISPE)*. Recuperado el 6 de septiembre de 2016, de www.madrid.es.

- Baetens, H. (2001). La diversidad lingüística: retos y estrategias. *Revista de Educación*(326), 63-78.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Ball, M. y Smith, G. (1992). *Analyzing Visual Data*. Londres: Sage.
- Ballesteros, J. (1989). *Posmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.
- Banks, J. (2012). Ethnic studies, citizenship education and the public good. *Intercultural Education*, 23(6), 467-473.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. (Tomás del Amo y Carmen Blanco trad.) Madrid: Morata (Obra original publicada en 2008).
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. (Marta Malo y Cristina Piña trad.) Tres Cantos: Akal (Obra original publicada en 1997).
- Bautista, A. (2004). Una brecha tecnológica: una posible cauterización desde la escuela. En A. Bautista, y (coord.), *Las nuevas tecnologías en la enseñanza* (págs. 105-132). Madrid: Akal.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, XVII(33), 149-156.
- Bautista, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Bautista, A. (2011a). Selección y secuenciación de contenidos didácticos para la inclusión sociocultural. En I. Cantón, y M. Pino-Juste, *Diseño y desarrollo del currículum* (págs. 169-184). Madrid: Alianza Editorial.

- Bautista, A. (2011b). Miradas de la Antropología Audiovisual al estudio de las funciones de las herramientas simbólicas y materiales en educación intercultural. En A. Bautista García-Vera, y H. Velasco Maillo, *Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación* (págs. 112-136). Madrid: Trotta.
- Bautista, A. (4 de abril de 2013). Instruir, pero también formar. *EL PAIS*. Recuperado el 25 de noviembre de 2013
- Bautista, A., Rayón, L. y De las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XX(39), 169-176.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A. y Tipton, S. (1989). *Hábitos del corazón*. (Guillermo Gutiérrez trad.) Madrid: Alianza Editorial (Obra original publicada en 1985).
- Benito, R. y González Motos, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (págs. 757-791). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- Bereiter, C. y Engelman, S. (1966). *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Nueva York: Prentice Hall.
- Bereiter, C. y Scardamaglia, M. (1981). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. En R. Glaser, (ed.), *Advances in Instructional Psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Berger, P. y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. (Silvia Zulueta trad.) Buenos Aires: Amorrortu-Murguía (Obra original publicada en 1966).
- Berger, R. (2011). What is Media Education for? *Media Education Review Journal*, 3(1), 5-20.

- Bergevin, P. (1975). *Filosofía para la educación del adulto*. (Pilar Angulo trad.) México: Editores Asociados (Obra original publicada en 1967)
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (IV)*. Madrid: Morata (Obra original publicada en 1990).
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. (Pablo Manzano trad.) Madrid: Morata (Obra original publicada en 1996).
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2012). Interculturalidad: La resocialización del profesorado. En B. López, M. Tuts, (coords.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (págs. 109-123). Madrid: Wolkers Kluwer.
- Bialystok, E. (1987a). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, 3(2), 112-125.
- Bialystok, E. (1987b). Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Learning*(9), 133-140.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*(24), 560-567.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings. *Language*, 62, 384-414.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context : essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de la investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación Emocional*. Barcelona: Graó.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 131-164). (M^a José Bermuz trad.) Paris: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia. (Obra original publicada en 1970).
- Broadbent, J. y Kemal, Y. (2007). Promoviendo resultados elevados entre estudiantes bilingües. En M. Alegre, y J. Subirats, *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (págs. 221-237). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Brown, R., Black, A. y Horowitz, A. (1955). Phonetic symbolism in natural language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*(50), 388-393.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. (Beatriz López trad.) Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. (Juan Carlos Gómez y José Luis Linaza trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. (Félix Díaz trad.) Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush, C. Haden, (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (págs. 209-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bueno, A. (1995). Sociolinguistic and Sociocultural Competence. En M. McLaren, D. Madrid, *A Handbook for TEFL* (págs. 345-374). Alcoy: Marfil

- Bueso, I., Gómez, R., Oliva, C., Pardo, I., Ruiz de Gauna, M., Vázquez, R., . . . Reig, M. (2013). *Método de español para extranjeros. Prisma nivel inicial A1+A2 Fusión*. Madrid: Edinumen.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1. 1-47.
- Carrasco, S. (2011). Carrasco Pons, Silvia (2011) “Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 271-285). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- Carrasco, S., Pámies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. y Bertrán, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (págs. 369-402). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- Cavero, J. (1990). *Poderes fácticos en la democracia*. Madrid: Espasa Calpe.
- CEPA Villaverde. (2016).
www.educa2.madrid.org/web/centro.cepa.villaverde.madrid.
Recuperado el 8 de septiembre de 2016, de
www.educa2.madrid.org.
- Cole, M. y Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México DF: Limusa. (Obra original publicada en 1974) .
- Cole, M. y Scribner, S. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, 3-18 (Obra original publicada en 1973).
- Colectivo IOÉ. (2011). Notas sobre los efectos socioeconómicos de la crisis para la población inmigrada. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*(113), 85-95.

- Coletivo IOÉ. (2013). La población inmigrada ante la crisis: ¿mirando hacia otro lado? *BOLETÍN ECOS*(24). Obtenido de www.colectivoioe.org: www.colectivoioe.org
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010a). Presentation. Identity and education: tendencies and challenges. *Revista de Educación*(353), 19-29.
- Coll, C., Falsafi, L. (2010b). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*(353), 211-233.
- Collier, J. y Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Comisión Europea. (1995). *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comisiones Europeas.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Comunidad de Madrid. (2014). *Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, sobre la organización y funcionamiento de los centros de educación de personas adultas, en el régimen presencial y a distancia, para el*. Recuperado el 6 de septiembre de 2016, de www.madrid.org.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Coombs, P. (1973). Faut-il développer l'éducation périscolaire? *Perspectives. Revue trimestrelle de l'éducation*, 3(3).
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Publicado para el Banco Mundial por Editorial Tecnos.
- Cope, B. y Kalatzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*. (Critobal Pasadas trad.), 4(3), 164-195.

- Corson, D. (1993). *Langage, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1995). *Using English Words*. New York: Kluwe.
- Corson, D. (1997). The learning and use of academic English words. *Language Learning*, 47(4), 671-718.
- Cortina, A. (7 de marzo de 2000). Aporofobia. *ELPAÍS*.
- Crépin-Lanzarotto, P. (1997). Can you please help me. *The Bilingual Family Newsletter*, 14(1), 1-2.
- Culler, J. (1981). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. London: Cornell University Press.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. En J. Alatis, *Current Issues in Bilingual Education* (págs. 81-103). Washington DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981a). *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1981b). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. En California State Dept. of Education, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (págs. 3-50). Sacramento: California State University.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües (Montserrat Cortés trad.) . *Infancia y aprendizaje*, 37-68 (Obra original publicada en 1979).
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. y Danesi, M. (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Montreal: Our Selves Education Foundation.
- Daller, H. (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. *Revista de Educación*(326), 25-35.
- Daller, H., Grotjahn, R. (1999). The Language Proficiency of Turkish Returnees from Germany. An Empirical Investigation of

- Academic and Everyday Language Proficiency. *Language, Culture and Curriculum*, 12(2), 156-172.
- De la Mata, M. y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*(353), 157-186.
- De Natale, M. (2003). *La edad adulta. Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- De Prada, M. A. (2008). Inmigración Extranjera en la Comunidad de Madrid. Consolidación del hecho social migratorio y emergencia de un modelo de gestión de la diversidad. *Política y Sociedad*(1), 119-145.
- DeFazio, A. J. (1997). Language awareness at The International High School. En L. Van Lier, D. Corson, (eds.), *Knowledge about Language. Vol. 6. Encyclopedia of Language and Education* (págs. 99-107). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Delclós, T. (16 de 6 de 2013). La inmigración y el lenguaje. *ELPAÍS*.
- Denzin, N. (1970). *The research act*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N., Lincoln, Y., (eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research, 2nd edition*. Oaks, CA: Sage.
- Díez de Velasco, F. (2002). *Introducción a la Historia de las Religiones*. Madrid: Trotta.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*. (María Pons trad.) Barcelona: Crítica.
- Elias, N. (1988). *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (Pablo Manzano trad.) Madrid: Morata .

- Escobar, c. (2001). La evaluación. En L. Nussbamn, M. Bernaus, (eds.), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Essomba, A. (2007). Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. En M. Alegre, J. Subirats, (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (págs. 275-308). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Essomba, M. (2009). Educación en el mundo del mercado global. Los peligros de la cohesión social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*(43), 37-58.
- Faure, E., Herrera, K. A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. (Carmen Paredes trad.) París: Alianza Editorial y UNESCO.
- Feito, R. (2010). Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género. En L. Pumares, M. L. Hernández Rincón, (coords.), *La formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad* (págs. 67-80). Humanes de Madrid, Madrid: Editorial CEP.
- Fernández Enguita, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 9(6), 3-7.
- Fernández Fernández, J. (1986). *La educación de adultos. Un libro abierto. (Educación de adultos. Libro blanco)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XIX(38), 75-82.
- Fiori, E. M. (2012). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (págs. 9-21). Madrid: Siglo XXI.
- Fishman, J. (1971). *Advances in the sociology of language*. Mouton: The Hague.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (Obra original publicada en 1968).
- Freud, S. (1979). Duelo y melancolía (1917 [1915]). En S. Freud, *Obras completas de Sigmund Freud. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras* (Vol. 14, págs. 235-256). (Jose L. Exheverry trad.) Buenos Aires: Amorrortu Editores (Obra original publicada en 1957).
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de los inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de la "segunda generación". *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*(3), 27-46.
- García Castaño, F. J., Carrasco, S., (eds.). (2011). *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio, M. y Soto, M. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: Algunas reflexiones sobre el "alumnado de nueva incorporación". En M. Á. Alegre Canosa, y J. Subirats, *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (págs. 309-359). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (IFIIE).
- García Castaño, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2011). Población inmigrante y escuela en España, un balance de investigación. En F. J. García Castaño, y S. (. Carrasco, *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 143-233). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- García Fernández, J. A. (2014). Introducción. De la escuela excluyente a la escuela inclusiva. En J. A. García Fernández, I. Moreno Herrero, (coords.), *Escuela, diversidad e inclusión* (págs. 13-23). Madrid: Catarata.
- García Fernández, J. A., Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Las Rozas, Madrid: Kluwers.

Bibliografía

- García Fernández, J. A. y Gonzalo, V. (2014). Primera parte. Una visión crítica de la diversidad lingüística y cultural. En J. A. García Fernández, I. Moreno Herrero, (coords.), *Escuela, diversidad cultural e inclusión* (págs. 27-46). Madrid: Catarata.
- García Fernández, J. A., Moreno Herrero, I., (coords.). (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Catarata.
- García Fernández, J. A. (2014). Introducción. De la escuela excluyente a la escuela inclusiva. En J. A. García Fernández, I. Moreno Herrero, (coords.), *Escuela, diversidad e inclusión* (págs. 13-23). Madrid: Catarata.
- García Fernández, J. A., Moreno, I., Sánchez Delgado, P., García Medina, R., Goenechea, C., Cluse, C., . . . González, P. (2009). *Las Aulas de Enlace a examen: ¿espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Grupo Índice.
- García Medina, R., Moreno Herrero, I. y Salguero, J. (2014). Tercera parte. Diversidad cultural e inclusión. En J. García Fernández, I. Moreno Herrero, (coords.), *Escuela, diversidad cultural e inclusión* (págs. 103-221). Madrid: Catarata.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*(53), 45-63.
- García, E. (1988). Effective schooling for hispanics. *Urban Education Review*, 67(2), 462-473.
- García, E. (1991). Effective instruction for language minority students: The teacher. *Journal of Education*, 173(2), 130-141.
- García, O. (2011). From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspective. A publication of the National Association for Bilingual Education*, 5-10.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Canadá. *Revista de Educación*(340), 65-85.

- Geertz, C. (2001). El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa (Obra original publicada en 1973).
- Genesee, F., Tucker, R. y Lambert, W. (1975). Communication skills in bilingual children. *Child Development*(46), 1010-1014.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. (Tomás del Amo y Carmen Blanco trad.) Madrid: Morata (Obra original publicada en 2007).
- Giroux, H. (1993). The politics of insurgent Multiculturalism in the Era of the Los Angeles Uprising. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, vol. 26, 12-30.
- Giroux, H. (1993). The politics of insurgent Multiculturalism in the Era of the Los Angeles Uprising. *Critical Social Issues in American Education Democracy and Meaning in a Globalizing World*, 26(1), pp. 12-30.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. (David González y Fernando Mora trad.) Barcelona: Kairos.
- González Soto, A. y Gisbert, M. (1992). El comportamiento de las personas adultas durante el aprendizaje. En A. Ferrández, J. Puente, (dirs.), *Psicopedagogía y microdidáctica* (Vol. 2, págs. 143-180). Madrid: Diagrama.
- Goodenough, W. H. (1971). Cultura, lenguaje y sociedad. En J. S. Kahn, *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales* (págs. 157-248). Barcelona: Anagrama.
- Gordo, A. (2004). Funciones de las nuevas tecnologías en la construcción de la identidad. Una mirada cualitativa de la emoción y el tacto. En A. Bautista, y (coord.), *Las nuevas tecnologías en la enseñanza* (págs. 61-77). Madrid: Akal.
- Graham, R. (1998). Historias de la enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se convierte en texto. En H. McEwan, K. Egan, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el*

- aprendizaje y la educación* (págs. 274-294). (Ofelia Castillo trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores (Obra original publicada en 1995).
- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A. y Vale, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*(343), 149-174.
- Grosjean, F. (1992). Another View of Bilingualism. En R. Harris, (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (págs. 51-62). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, K. Egan, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la educación* (págs. 52-71). (Ofelia Castillo trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores (Obra original publicada en 1995).
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Londres: SAGE.
- Gussin, V. (1998). Bucando a la Urraca. Otra voz en el aula. En H. McEwan, K. Egan, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 139-149). (Ofelia Castillo trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores (Obra original publicada en 1995).
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (8 de mayo de 2009). Discurso de agradecimiento con motivo de la entrega del premio Jaime Brunet 2008. Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Herrenstein-Smith, B. (1981). Narrative versions, narrative theories. En W. Mitchel, (ed.), *On narrative* (págs. 209-232). Chicago: Chicago University Press.

- Hudson, R. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: LETE.
- Ibarrola, B. (2016). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. SM. Biblioteca Innovación Educativa.
- Jiménez Gámez, R., Cotrina, M., García García, M., García Romero, C., Goenechea, C. y Porras, R. (2011). Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Cádiz. Un informe de Investigación. En F. J. García Castaño, y S. Carrasco, *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 613-657). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IFIIE).
- Kearns, S. (2012). Seeking researcher identity through the co-construction and representation of Young people's narratives of identity. *Educational Action Research*, 21(1), 23-40.
- Kincheloe, J. L. (2004). Introduction: the power of the bricolage: expanding the methods. En J. L. Kincheloe, y K. S. Berry, *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage* (págs. 1-22). Londres: Open University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. *5th Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning"*. Western Washington State College, Bellingham.
- Lankshear, C. y Knobel. (2011). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. (Pablo Manzano trad.) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Morata (Obra original publicada en 2008).
- Laporta, F. (2000). El cansancio de la democracia. *Claves de la razón práctica*(99), 20-25.

Bibliografía

- Lasagabaster, D. (1998). The threshold hypothesis applied to three language in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), 119-133.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. (Marisa Abdala trad.) Barcelona: Planeta (Obra original publicada en 1996).
- López, L. y Aguaded. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las Facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XXII(44), 187-195.
- Lorente, S. y Ramírez, E. (15 de julio de 2014). Casi un 90% de los delitos de odio en Europa no se denuncian. *ELPAIS*, pág. 39ss.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Mar-Molinero, C. (2001). Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante. *Revista de Educación*(326), 79-97.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). Solo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares . *Revista de Educación*(343), 93-112.
- Martínez Sanz, C. (2007). Plurilingüismo y multiculturalidad: el caso del sistema educativo canadiense. *Revista de Educación*(343), 133-148.
- Martin-Jones, M. y Romaine, S. (1986). Semilingualism: a half baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7(1), 26-38.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

- McEwan, H. y Egan, K. (1998). Introducción. En H. McEwan, E. Kieran, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 9-21). (Ofelia Castillo trad.) Madrid: Amorrortu editores (Obra original publicada en 1995).
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. (Floral Mazía trad.) Barcelona: Paidós (Obra original publicada en inglés en 1934).
- Medina Rivilla, A. (2009). Modelos didácticos y métodos para el desarrollo del conocimiento y la cultura innovadora de las Instituciones Educativas (II.EE). En A. Medina Rivilla, y (coord.), *Innovación de la educación y de la docencia* (págs. 47-80). Madrid: Editorial centro de estudios Ramón Areces.
- Mezirow, J. (1998). Concepto y acción en la educación de adultos. En J. Sáez Carreras, A. Escarbajal, (coords.), *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica* (págs. 24-45). Salamanca: Amarú ediciones.
- Mijares, L. (2011). El programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y Escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 795-816). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IFIIE).
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*(7), 241-254.
- Molina, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linred. Monográfico: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*(V), 1-14.
- Monclús, A. (1996). *Investigación y educación de adultos*. Madrid: Editorial Parteluz.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2011a). La Identidad en Psicología de la Educación. En C. Monereo, y J. Pozo, *La identidad en la psicología de la educación* (págs. 11-26). Madrid: Narcea.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2011b). La construcción de la identidad en la psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración

- jerárquica. En C. Monereo, y J. Pozo, *La identidad en la psicología de la educación* (págs. 45-56). Madrid: Narcea.
- Montero Padilla, J., Montero Alonso, J. y Azorín, F. (1997). *Diccionario de Madrid*. Madrid: Rubiños 1860.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés: manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*(343), 65-70.
- Moreno García, C. (2007). Presentación. La enseñanza y aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas (2007), pp. 13-31pdf. *Revista de Educación*(343), 15-33.
- Moreno Martínez, P. y Viñao, A. (1997). La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme . En J. García Carrasco, y (coord.), *Educación de adultos* (págs. 23-46). Barcelona: Ariel Edición.
- Mortimer, K. S., Stanton, W. y Allard, E. (2010). Ayudar a los inmigrantes a identificarse como “estudiantes con destino a la universidad”: dificultades inesperadas en la enseñanza del currículo oculto. *En Revista de Educación*(353), 107-128.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and Trilingualism in Schools Students in Catalonia. En J. Cenoz, U. Jessner, (eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (págs. 158-178). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ng'ambi, D., Jameson, J., Bozalek, V. y Carr, T. (2016). Special Issue: Emerging Technologies and Transforming Pedagogies: Part 1. Editorial. *British Journal of Education Technology*, 47(3), 439-444.

- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A review of evidence and policy*. OCDE, Paris.
- Ogbu, J. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-24.
- Ola, T. (2010). Literacy instruction and integration: the case of Norway. *Intercultural education*, 21(2), 169-181.
- Olmo, M. D. (2011). ¿Remendamos chicos y chicas? Conclusiones de un trabajo etnográfico en un aula de enlace de la Comunidad de Madrid. En F. J. García Castaño, S. y Carrasco Pons, (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 585-609). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IFIIE).
- Ortiz, M. (2011). Enseñanza de la lengua en contextos españoles de acogida. El caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (págs. 663-694). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- Ozick, C. (1986). The Moral Necessity of Metaphor: Rooting History in Figure of Speech. *Harper's Magazine*, 272(1632), 62-68.
- Palacín, C. (2009). Tránsito e incertidumbre. Anotaciones para el abordaje de la cuestión migratoria. *Revista de Treball Social*(186), 30-41.
- Palaudárias, J. M. y Garreta, J. (2011). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 505-532). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- Pastor, S. (2007). Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes. *Linred. Monográfico: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*(5), 1-10.

Bibliografía

- Peal, E. y Lambert, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 72(27), 1-23.
- Pérez Gómez, Á. (1990). Introducción. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de John Elliot. En J. Elliot, *La investigación-acción en el educación*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, M. A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XX(39), 25-34.
- Phelan, P., Davidson, y Yu, H. (1998). *Adolescents' worlds: Negotiating family, peer and school*. New York: Teachers College Press. New York: Teachers College Press.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de ls historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quintana, J. M. (1980). *Sociología de la Educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Ramírez Garrido, J. D. (2011). La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural. En C. Monereo, y J. I. Pozo, *La identidad en la psicología de la educación* (págs. 27-44). Madrid: Narcea.
- Ramírez, J. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*(16), 1-62.
- Rayón, L. y De las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. Algunas aportaciones de la fotografía en un estudio de casos. En A. Bautista García-Vera, y H. Velasco Maillo, *Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación* (págs. 68-97). Madrid: Trotta.

- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed.). Madrid: Espasa.
- Rebollo, M. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*(353), 237-265.
- Rodríguez Fuenzalida, E. (1987). *Modelos y Estrategias Alternativas en la Educación de Adultos*. Madrid: OEI.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romaine, S. (2001). Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. *Revista de Educación*(326), 13-24.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del niño*. (María José Díaz trad.) Madrid: Marova (Obra original publicada en 1968).
- Roth, H. I. (1999). *The Multicultural Park*. Stockholm: Liber/Skolverket.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15-34.
- Sahlins, M. (1977). O 'pessimismo sentimental' e a Experiencia Etnográfica: por que a Cultura nao é um "Objeto" em via de extinção (parte I y II). *Mana*, 3(1 y 2), 41-73 y 103-150.
- Samper, L. y Garreta, J. (2007). Educación e inmigración en España: Denates en torno a la acción del profesorado. En M. Á. Alegre Canosa, y J. Subirats, *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (págs. 361- 383). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- San Martín, A. (2011). Imágenes: entre el juego de miradas y la obligación de aprender. En A. Bautista, y H. Velasco,

- Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación* (págs. 199-215). Madrid: Trotta.
- Sánchez Delgado, P. y García Medina, R. (2011). Organización de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23(1), 129-139.
- Sánchez Sáinz, M. (2013). La diversidad como factor de enriquecimiento. En M. Sánchez Sáinz, R. García Medina, *Diversidad e inclusión educativa* (págs. 19-30). Madrid: Catarata.
- Sánchez, G. (19 de 06 de 2015). "No existe el efecto llamada, sino el efecto empuje: la guerra, la persecución, la muerte". *eldiario.es*.
- Sarramona, J. (1989). Educación permanente de adultos. En F. Etxeberria, (dir.), *Pedagogía social y educación no escolar* (págs. 101-109). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Sarramona, J. (1994). La educación permanente. En J. Castillejo, G. Vázquez, A. Colom, y J. Sarramona, *Teoría de la educación* (págs. 253-268). Madrid: Taurus.
- Sarramona, J. (1998). La alfabetización. En J. Sarramona, G. Vázquez, y A. Colom, *Educación no formal* (págs. 29-44). Barcelona: Editorial Ariel.
- Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1(3).
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. (Néstor Mínguez trad.) Buenos Aires: Amorrortu (Obra original publicada en 1962)
- Serra, C. y Palaudárias, J. M. (2011). Educación social e inmigración: ámbitos y perspectivas. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 121-139). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (IFIIE).

- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós educador.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata. (Obra original publicada en 2009).
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters (Obra original publicada en 1981).
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica. *Revista de Educación*(326), 99-115.
- Snow, C., Cancino, H., De Temple, J. y Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? En E. Bialystok, (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (págs. 90-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, D. y Hoefnagel-Höhle, M. (1979). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development* (49), 151-162.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1995).
- Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización;. En M. Á. Canosa, J. Subirats, (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (págs. 261-274). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Terrén, E. (2011a). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. En F. J. García Castaño, S. Carrasco Pons, (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 55-80). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IFIIE).
- Terrén, E. (2011b). Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural. En F. J. García Castaño, S. Carrasco Pons, (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 237-266). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (IFIIE).

- Terrén, E. (2011c). Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 237-266). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- Tikunoff, W. (1983). *Compatibilty of the SBIF Features with Other Research Instruction of LEP Students*. San Francisco: Far West Laboratory.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trujillo, F. (2004). La actuación Institucional en Atención al Alumnado Inmigrante y la Enseñanza del Español como Segunda Lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*(11), 16-46.
- Trujillo, F. (2005a). En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*(4), 23-39.
- Trujillo, F. (2005b). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar. *RED ELE. Revista electrónica de Didáctica. Español lengua extranjera*, 4.
- Trujillo, F. (2008). Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes. En I. Ballano, y (coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (págs. 61-70). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elemento de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la cohesión social. *Revista de Educación*(343), 35-54.
- Tylor, E. (1871). La Ciencia de la Cultura. En J. Kahn, y (1975), *El Concepto de Cultura: Textos fundamentales* (págs. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- UNESCO. (1977). Actas de la Conferencia General. 19a reunión Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre. *Conferencia de*

- Naciones Unidas sobre la Desertificación. 1, págs. 1-186. París: UNESCO.
- Usher, R. y Bryant, I. (1997). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez, y A. Colom, *Educación no formal* (págs. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Verhoeven, L. (1991). Acquisition of biliteracy. En J. Hulstijn, J. Matter, (eds.), *Reading in Two Languages* (págs. 452-470). Amsterdam: AILA.
- Verhoeven, M. (2007). Políticas educativas e integración de jóvenes “procedentes de la inmigración” en la Comunidad francesa de Bélgica: descripción y modelo de análisis. En M. A. Alegre, J. Subirats, (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (págs. 171-200). Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., S., P., Serrat, J. y Siqués, C. (2011). Las aulas de acogida en Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar. En F. J. García Castaño, S. Carrasco, (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (págs. 697-754). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (IFIIE).
- Vila, I., Esteban, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*(353), 39-65.
- Vilches, A. y Gil, D. (2007). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2000). La enseñanza del español a inmigrantes adultos y refugiados. *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas* (págs. 97-118). Madrid: Comunidad de Madrid.

Bibliografía

- Von Brömseen, K. y Rodell, C. (April de 2010). Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education*, 21(2), 121-135.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Silvia Furió trad.) Barcelona: Crítica. (Obra original publicada en 1978).
- Wiley, T. (1996). *Literacy and Language Diversity in the United States*. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Williams, E. (1996). Reading in two languages at Year 5 in African primary schools. *Applied Linguistics*, 17(2), 183-209.
- Witherell, C., Tan Tran, H. y Othus, J. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. En H. McEwan, K. Egan, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 72-85). (Ofelia Castillo trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores (Obra original publicada en 1995).